

Competenza e formazione

Per una ricostruzione della *Bildung*. Osservazioni teoriche e riferimenti empirici
in ordine al concetto di *competenza*

Tesi di
Gianni Ghisla

Direttore di tesi
Prof. Edo Pogia

Presentata alla
Facoltà di Scienze della comunicazione
Università della Svizzera italiana

per il titolo di
Dottore in Scienze della comunicazione

Dicembre 2009

Giuria

Direttore di tesi: Prof. Edo Poggia
Membro esterno: Prof. Fritz Osterwalder
Membro interno: Prof. Lorenzo Cantoni

Tesi consegnata e difesa il 16 dicembre 2009

Sintesi

Competenza e formazione.

Per una ricostruzione della *Bildung*. Osservazioni teoriche e riferimenti empirici in ordine al concetto di *competenza*.

Da alcuni decenni la nozione di *competenza* è entrata nell'uso quotidiano, assimilata dalle maggiori lingue del mondo occidentale e utilizzata nei diversi contesti sociali, dall'economia alla politica, dalla cultura alla formazione. Proprio nella *formazione* essa ha assunto, in poco tempo, un'importanza sorprendente. Programmi e curricoli, che restano, al di là del crescente ruolo del mercato e dei dettami del cosiddetto "capitale umano", importanti cartine di tornasole della formazione e della sua identità culturale, non si articolano più tramite l'enunciazione dei fini generali e dei contenuti quanto piuttosto attraverso la descrizione di obiettivi di apprendimento, possibilmente in termini di *competenze* e, soprattutto, vincolati a criteri di verificabilità e controllabilità.

Questa tesi affronta il binomio "*competenza-formazione*" e più precisamente il ruolo che la nozione di *competenza* da un lato assume *realiter* e che dall'altro lato potrebbe giocare nelle possibili trasformazioni dei sistemi formativi, intesi come luoghi della trasmissione attiva e costruttiva del sapere. Il materiale su cui il lavoro si fonda deriva da un'ampia pratica nell'innovazione curricolare della formazione, la metodologia a cui si affida risponde alle esigenze di un processo di costruzione del sapere che fa del moto circolare di andata e ritorno dalla pratica all'elaborazione teorica la sua dinamica costitutiva. La tesi non è quindi il risultato di un singolo progetto quanto piuttosto la sintesi di molteplici esperienze, sovente di carattere collettivo, svolte ed esposte sulla scorta di un filo generatore: l'idea che, in un'ottica formativa, il concetto di *competenza* abbia il potenziale e il pregio di favorire la convergenza e l'integrazione delle diverse tipologie di sapere create dalla cultura occidentale. Un elemento decisivo di quest'idea sarebbe vincolato alla possibilità di contribuire ad una ridefinizione dei contenuti e degli orientamenti della formazione all'insegna tanto di un rinnovamento radicale dei valori della tradizione umanistica, così come li sappiamo sedimentati nella cosiddetta *Bildung*, quanto di un'apertura alle sfide del futuro, ai non luoghi della narrazione umana e delle sue utopie.

Muovendo da questa idea, man mano delineatasi come ipotesi di lavoro, l'esposizione nella tesi è suddivisa in due parti principali: la *pars destruens* di carattere critico-riflessivo e la *pars costruens* deputata, sulla scorta di materiali empirici e di una relativa intelaiatura teorico-culturale, alla discussione e alla messa a punto di proposte operative.

La *pars destruens* assume un carattere preminentemente storico-genealogico. Ciò avviene nella misura in cui si esplorano le origini e il divenire della nozione di *competenza* e dei suoi significati, soprattutto per quanto siano attinenti alle diverse forme della ragione e del sapere che la cultura occidentale ha generato: la ragione teorica, la ragione tecnico-strumentale e la ragione etico-politica, riproponibili, da un punto di vista formativo, con i termini del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere*. Nella cultura occidentale si sono cercati a più riprese il dialogo, la convergenza e l'integrazione tra queste diverse forme della ragione, ad esempio nell'epoca rinascimentale o anche con l'illuminismo, ma, di fatto, il lungo periodo ha consacrato il predominio del sapere tecnico-strumentale, tipico dell'*homo faber* e, in epoca recente, dell'*homo oeconomicus*.

Le condizioni create dalla terza rivoluzione tecnologica, fondata sull'informatica, sulle biotecnologie, sulla comunicazione globalizzata, ecc. e di cui oggi siamo protagonisti, ci costringono a trovare un nuovo rapporto tra queste diverse forme del sapere e, di conseguenza, a ripensare la ragione oltre la preminenza della sua dimensione tecnico-strumentale. Con la nozione di *competenza*, la cui ricchezza e densità semantica sono notevoli e richiamano tra l'altro l'idea stessa di convergenza, abbiamo a disposizione una categoria interessante e promettente. In una prospettiva di ripensamento della ragione per un contesto pedagogico e formativo ispirato ai valori di un umanesimo radicale, essa contiene le premesse per una nuova e diversa relazione tra i diversi saperi che animano l'insegnamento e l'apprendimento.

Dentro questo orizzonte di riflessione si dispiega la *pars costruens*, il cui nucleo conclusivo è costituito da un *modello di sviluppo di curricoli* che permetta la selezione e la definizione dei contenuti di una formazione tesa alla convergenza e all'equilibrio tra saperi, saper fare e saper essere nell'alveo del concetto di *competenza*. Il modello, denominato *CoRe*, acronimo di *Competenze-Risorse*, distingue tra la *competenza* come tale, che i soggetti attuano nelle situazioni della vita, e le *risorse*, a cui un soggetto fa ricorso per poter essere competente. L'ampio uso che, nella nostra epoca, si fa della nozione di *competenza* nei contesti economici e formativi più che fornire legittimità ad un tale modello va letto come un segnale di carattere storico-culturale. Una legittimazione vera e propria è invece da cercarsi in un triplice approccio. Anzitutto nella genealogia dei suoi significati, così come esplorati dalla *pars destruens* della tesi. In secondo luogo nei discorsi della sociologia, della psicologia e della pedagogia attuali, le cui teorie offrono i riferimenti necessari per delinearne le basi in modo consistente e aperto al confronto critico. Infine su un piano più propriamente empirico, documentabile grazie a numerose applicazioni, realizzate in diversi percorsi formativi, tanto di cultura generale quanto di formazione professionale.

La tesi mostra come sia possibile concepire e realizzare programmi formativi e curricoli per i diversi tipi di formazione, di cultura generale o professionale, utilizzando l'affascinante e promettente potenziale di significati della nozione di *competenza* in modo diverso rispetto alla sua diffusa declinazione tecnico-strumentale. In quest'ottica il *modello curricolare CoRe* delinea un metodo di lavoro che, a grandi linee, ha come punto di partenza l'analisi delle situazioni che i soggetti vivono, tanto nella realtà privata quanto in quella professionale, per identificare poi, in un secondo passo, le risorse e le competenze necessarie proprio per affrontare tali situazioni e sviluppare, infine, i piani di formazione.

Più in generale, la filosofia del modello *CoRe* costruisce sulle risorse che il nostro patrimonio culturale ci lascia in eredità dal passato guardando al futuro e alle sfide che attendono le nuove generazioni.

Parole chiave

Competenza, risorse formative, formazione, curricoli, programmi, piani formativi, ragione strumentale, sapere, saper fare, saper essere, Bildung, Encyclopédie

Summary

Competence and education.

Towards a reconstruction of *Bildung*. Theoretical observations on and empirical references to the concept of *competence*.

For several decades, the concept of *competence* has fallen into everyday use, assimilated by most languages of the western world and used in different social contexts, from economics to politics, from education to development. It has assumed surprising significance over a short period in *education* itself. Programmes and curricula, which remain, beyond the growing role of the market and the dictates of the so-called “human capital”, great indicators of education and one’s cultural identity, no longer consist of an indication of the general aims and content but rather a description of the objectives of learning, possibly in terms of *competence* and, above all, linked to criteria of verifiability and controllability.

This thesis deals with the dual concept of “*competence and education*” and more specifically the *realiter* role that the concept of *competence* on the one hand assumes and on the other that it could play in the possible transformations of the education systems, understood to mean places of active and constructive transfer of knowledge. The material on which the paper is based derives from a wide practice of introducing changes to the education curriculum, the methodology on which it is based satisfies the requirements of a knowledge building process that gives the circular motion of a return trip from practice to theoretical preparation its essential dynamics. The thesis is not therefore the result of an individual project but rather a summary of many experiences, often collective in nature, developed and exposed on the basis of a generator wire: the idea that, from a formative viewpoint, the concept of *competence* has the potential and the merit of favouring a convergence and integration of the different types of knowledge created by western culture. One decisive aspect of this idea is connected with the possibility of contributing towards a redefinition of the content and guidelines of training under the banner both of a radical renovation of the values of the humanist tradition, as we know them coming out from the so-called *Bildung*, and of an opening to the challenges of the future, to the “non-places” of human narration and its utopias.

Moving on from this idea, defined as a work assumption, the presentation in the thesis is subdivided into two main parts: the *pars destruens* which is critical and reflective in nature and the *pars costruens* assigned, based on empirical materials and a relative theoretical and cultural structure, to the discussion and definition of operative proposals.

The *pars destruens* is mainly historical and genealogical in nature, insofar as it explores the origins and future of the concept of *competence* and its meanings, particularly with regard to the different forms of reason and knowledge generated by western culture; theoretical reason, technical and instrumental reason and ethical and political reason, which may be repropounded, from a formative point of view, with the terms *to know (savoir)*, *to know how to do (savoir faire)* and *to know how to be (savoir être)*. In western culture, a dialogue, convergence and integration of these different forms of reason have been sought on several occasions, for example during the Renaissance period or even with the Enlightenment, but, in fact, most technical and instrumental knowledge, typical of *homo faber* and, in recent times, of *homo oeconomicus*, was established in the long term.

The conditions created by the third technological revolution, based on information technology, on biotechnologies, on globalized communication, etc. in which we are the leading actors, force us to find a new relationship between these different forms of knowledge and, consequently, to rethink the reason beyond the prominence of its technical and instrumental dimension. With the concept of *competence*, of considerable richness and semantic density, recalling the very idea of convergence, we have an interesting and promising category available. With the prospect of rethinking the reason for a pedagogic and formative context inspired by values of radical humanism, it contains the premises for a new and different relationship between the different types of knowledge which encourage teaching and learning.

The *pars costruens* is developed within this perspective, the conclusive core of which consists of a *curriculum development model* that allows the content of training to be selected and defined, aimed at convergence and at a balance between knowledge, knowing how to do and knowing how to be, forming the basis of the concept of *competence*. The model, defined as *CoRe*, an acronym for *Competence-Resources*, makes a distinction between *competence* as such, which people use in life situations, and *resources*, to which a person has recourse to be able to be competent. The wide use made in our time of the concept of *competence* in economic and formative contexts, rather than making such a model legitimate, should be read as an historical and cultural sign. True and proper legitimization should be sought in a three-fold approach, however. Firstly in the genealogy of its meanings, as explored by the *pars destruens* of the thesis. Secondly in the treatises of current sociology, psychology and pedagogy, whose theories offer the necessary references to define the bases in a consistent manner open to critical comparison. Finally, in a more specifically empirical plan, which can be documented by numerous applications, provided in various training paths, both in general education and in vocational training.

The thesis shows how it is possible to design and execute training and curriculum programmes for different types of training, whether general or vocational, using the fascinating and promising potential of meanings of the concept of *competence* in a different way from that of its widespread technical and instrumental declination. From this viewpoint, the *CoRe curriculum model* outlines a working method which broadly starts from an analysis of situations experienced by persons, both in their private and in their business lives, and subsequently identifies the resources and competences necessary to deal with these situations and finally to develop the training plans.

More generally, the philosophy of the *CoRe* model builds on the resources which our culture allows us to inherit from the past, looking to the future and to the challenges that await the new generations.

Keywords

Competence, training resources, training, curricula, programs, training plans, instrumental reason, knowledge, to know how to do, to know how to be, Bildung, Encyclopaedia

A
Graziella

***Aus Plänen wachsend aber ungeplant /
Bewegt von Zwecken, aber ohne Zweck***
(Norbert Elias)

Ringraziamenti

Il primo grazie, tanto semplice quanto intenso, va a Graziella che con molto affetto e altrettanto spirito di sopportazione ha saputo creare le condizioni affinché io potessi scrivere questo lavoro. Vorrei poi esprimere gratitudine al professor Edo Poggia. Forse inconsapevole delle incognite a cui andava incontro, mi ha sollecitato e animato a non desistere, e, accettando di curarne le sorti accademiche, mi ha fornito buone motivazioni per portare a termine questo progetto di traduzione delle mie riflessioni personali in una tesi di dottorato. Analoga riconoscenza spetta a Fabio Merlini. Senza i suoi stimoli, frutto di innumerevoli discussioni, non avrei potuto rompere gli stretti argini delle mie esperienze e, perlomeno, tentare di uscire dalla rudimentalità del mio ragionare. Ma un grazie sentito va anche ai miei collaboratori più stretti, Luca Bausch, Elena Boldrini, Lorenzo Bonoli e Alberto Cattaneo che con me, non solo hanno condiviso pazientemente molte esperienze, ma non hanno mai lesinato suggerimenti e critiche, rendendomi consapevole del fatto che solo il confronto dialettico permette alle intuizioni di maturare e sopportare le prove della teoria e della pratica. Volentieri esprimo poi la mia riconoscenza all'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale che mi ha concesso lo spazio necessario per poter completare la redazione della tesi.

Un particolare sentimento di riconoscenza e di amicizia lo voglio dedicare a Marco. In tanti momenti passati assieme, molti su due ruote, ha nutrito le mie forze di rigenerazione, il mio ottimismo e la voglia di vivere, tutte cose indispensabili per ogni impresa, piccola o grande che sia.

In fondo chi scrive non può che sperare di essere letto. L'ultimo grazie va perciò al lettore, sperando che sia sufficientemente indulgente nei confronti dei limiti del mio pensare e della pochezza del mio scrivere e che possa arrivare alle conclusioni di questo scritto, senza doversi dire, con l'*epimeteico* senno di poi, che avrebbe preferito non iniziare.

Sommario

Prefazione, traccia orientativa per il lettore

PARTE INTRODUTTIVA

1.	Introduzione e finalit�	16
2.	Cenni metodologici e definizioni	24
3.	Alcune “ipotesi di lavoro”	27
3.1.	<i>Conditio humana</i>	28
3.1.1.	Cultura e identit�	28
3.1.2.	Dal mito alla ragione	31
3.1.3.	Vita contemplativa e vita attiva	32
3.2.	Competenza e risorse: sapere, saper fare, saper essere	34
3.2.1.	Sapere ed <i>epist�m�</i>	35
3.2.2.	Saper fare e <i>techn�</i>	36
3.2.3.	Sapere essere e <i>phronesis</i>	37
3.2.4.	Riferimenti per l’interpretazione	38

PARTE PRIMA

4.	Le origini storiche e culturali del discorso sulla <i>competenza</i>	40
4.1.	La cultura greca: Prometeo	41
4.1.1.	Aristotele I: Le condizioni dell’agire umano: autosufficienza dell’individuo e saggezza (<i>phr�n�sis</i>)	46
4.1.2.	Aristotele II. L’architettura dell’agire umano: <i>Epist�m�, techn� e phronesis</i>	53
4.1.3.	(Ri)epilogo 1: i saperi nella tradizione greca	58
4.2.	La tradizione giudaico-cristiana	59
4.2.1.	Dalla Genesi alla Torre di Babele: Dio e l’uomo	59
4.2.2.	Fideismo e contemplazione: i principi teologico-filosofici del cristianesimo	62
4.2.3.	La <i>civitas dei</i> di Sant’Agostino	63
4.2.4.	Dalla cultura araba alle trasformazioni politico-economiche	65
4.2.5.	<i>Philosophia ancilla theologiae</i> : Tommaso d’Aquino	66
4.2.6.	(Ri)epilogo 2: i saperi nella tradizione cristiana	67
4.3.	La sintesi ideale: meraviglie rinascimentali	68
4.3.1.	Umanesimo radicale e politica illuminata	68
4.3.2.	Le macchine, la tecnica e l’arte	70
4.3.3.	Umanesimo, rinascimento e formazione	72
4.3.4.	(Ri)epilogo 3: il sapere nella sintesi rinascimentale	74
4.4.	La scienza moderna e le nuove forme del sapere	75
4.4.1.	Ascesa e umiliazione del sapere scientifico: Bruno, Galileo, Bacone	75
4.4.2.	(Ri)epilogo 4: il nuovo sapere scientifico	79
4.5.	Verso il dominio del sapere tecnico: meccanicismo e dualismo filosofico nel Seicento	80
4.5.1.	Cartesio: dualismo e separazione ontologica di <i>vita contemplativa</i> e <i>vita attiva</i>	81
4.5.2.	(Ri)epilogo 5: meccanicismo e sapere tecnico	83

4.6.	Illuminismo e progetto della modernità	84
4.6.1.	Fondamenti dell'illuminismo	84
4.6.2.	Scienza e tecnica: la seconda rivoluzione tecnologica e il dominio definitivo del sapere strumentale	86
4.6.3.	Il lavoro: fonte di ricchezza, oggetto di riflessione teorica e luogo d'applicazione del sapere strumentale	87
4.6.4.	(Ri)epilogo 6: il sapere illuminista	89
4.7.	Percorsi della modernità	90
4.7.1.	Il percorso filosofico: critica della cultura	91
4.7.2.	Il percorso economico: la critica del lavoro	101
4.8.	Epilogo: alla ricerca di nuove prospettive per la modernità	109
5.	Bildung, Enciclopedia e competenza	111
5.1.	L'educazione seicentesca: dalla didattica di Comenio alle accademie dei nobili	112
5.2.	Il progetto educativo illuminista: l' <i>Enciclopedia</i> e la <i>Bildung</i>	114
5.2.1.	L' <i>Enciclopedia</i> e la diffusione della formazione in tutta Europa	114
5.2.2.	L'ideale della <i>Bildung</i>	116
5.3.	Verso una sintesi radicale: <i>Bildung</i> e competenza	122

PARTE SECONDA

6.	<i>Competenza</i> nella cultura attuale	128
6.1.	Introduzione e strumenti di lettura	128
6.1.1.	Competenza e performance: il contributo della linguistica	130
6.2.	La competenza: contesto istituzionale e pedagogico	132
6.2.1.	Gli esordi della Competence-Based-Education (CBE)	132
6.2.2.	La <i>competenza</i> nell'esperienza scolastica inglese	135
6.2.3.	OCSE e organizzazioni internazionali	140
7.	<i>Competenza</i> nel contesto economico	145
7.1.	Mutamenti del sistema produttivo	146
7.2.	Il mercato e la globalizzazione	148
7.3.	Conoscenza, <i>competenza</i> e <i>capitale umano</i>	149
7.3.1.	La teoria del capitale umano	153
7.3.2.	Definizioni di <i>competenza</i> nel contesto economico	156
7.3.3.	Dalle conoscenze alla <i>competenza</i>	159
7.3.4.	Capitale umano: un bene "speciale"	164
7.4.	Economia, lavoro e competenza: per una sintesi	165

PARTE TERZA

8.	I fondamenti teorici della <i>competenza</i> : aperture sociologiche, psicolo-giche e pedagogiche	167
8.1.	Il quadro teorico d'insieme	167
8.1.1.	Teorie dell'agire sociale	169
8.1.2.	Dal cognitivismo alla <i>Activity theory</i>	174
8.1.3.	La nozione di situazione	180
8.2.	Verso un modello di <i>competenza integrativa</i>	182
8.3.	Riferimenti curricolari	187

9.	L'identificazione delle risorse e lo sviluppo dei profili di competenza	195
9.1.	Job-analysis, Curriculum design e altri modelli	196
10.	<i>CoRe: competenze-risorse</i> . Un modello per lo sviluppo di curricula formativi	200
10.1.	Principi e concetti di base	200
10.2.	Aspetti metodologici	204
10.3.	Le quattro fasi di CoRe	205
10.3.1.	CoRe fase I: Il modello di campo d'azione professionale	205
10.3.2.	CoRe Fase II: Identificazione delle situazioni e delle risorse	206
10.3.3.	CoRe fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza	208
10.3.4.	CoRe fase IV: Elaborazione del piano di formazione	208
10.4.	CoRe in sintesi	211

PARTE QUARTA

11.	Profili di competenza e curricula	214
11.1.	Profilo di competenza e curriculum per Assistenti di farmacia (AsF)	214
11.1.1.	Il modello di campo d'azione professionale	215
11.1.2.	L'identificazione delle situazioni	216
11.1.3.	L'identificazione delle risorse	219
11.1.4.	Definizione delle competenze e del profilo di <i>competenza</i>	220
11.1.5.	Il percorso formativo dell'AsF	222
11.1.6.	Aspetti attinenti alla dimensione comunicativa	225
11.1.7.	La verifica empirica del modello CoRe	228
11.2.	Il profilo di competenza dell'esperto di commercio internazionale	231
11.3.	Profilo di competenza per una nuova professione: il Competence Manager Aziendale (CMA)	235
11.4.	Esperto in formazione professionale: profilo di <i>competenza</i> per una formazione a livello di MSc	240
11.4.1.	Analisi del campo professionale	240
11.4.2.	Modello del campo d'azione	241
11.4.3.	Situazioni, risorse e profilo di <i>competenza</i>	243
12.	Valutazione delle competenze	246
12.1.	Problemi basilari della valutazione	248
12.1.1.	Standard per la valutazione nella formazione professionale	258
12.1.2.	Principi e criteri per la valutazione didattica e di sistema	267
12.2.	Esempi di valutazione di competenze	268
12.2.1.	Valutazione di una <i>competenza</i> a carattere tecnico	268
12.3.	La valutazione di una <i>competenza</i> a carattere etico-deontologico	271
12.4.	La valutazione di una <i>competenza</i> a carattere culturale	275

EPILOGO

13.	Epilogo: <i>Prometeo</i> liberato?	281
14.	Bibliografia	285

ALLEGATI

Prefazione

Cui bono? Con questa domanda dal pubblico prese avvio la discussione in un convegno a cui ebbi la fortuna di poter presentare alcune riflessioni sulla nozione di *competenza* qualche anno fa. L'intento da parte mia era stato di mostrare come la *competenza* potesse essere un concetto di una certa importanza, non solo nel campo della formazione per i suoi contenuti pedagogici e didattici, ma anche da un punto di vista culturale più ampio; una sorta di categoria, il cui senso fosse capace di trascendere le contingenze del proprio tempo per esprimere valori ben oltre gli interessi specifici e le mode linguistiche che caratterizzano la ragione e il costume di una certa epoca. La discussione, argutamente sollecitata dall'interlocutore, mise in evidenza quanto le parole non siano mai innocenti, e tanto meno lo possono essere i concetti, perché portano il marchio del loro tempo, dello *Zeitgeist* come si usa dire con una fortunata espressione tedesca. Una volta ancora, mi resi personalmente conto dello straordinario potere che hanno le parole, capaci di suscitare emozioni profonde, controversie a non finire, e di segnare il destino delle persone. Al servizio di chi può dunque dirsi di essere la *competenza*, di quali orientamenti ideologici e culturali, di quali interessi teorici, tecnici, politici? Da quel momento questo interrogativo non cessò di affascinarmi, dando inizio ad un intenso percorso di rielaborazione e di riaggiustamento delle mie esperienze, un percorso che pensavo potesse concludersi con questo lavoro, ma che di fatto, mi rendo conto, non può essere che un passaggio di una riflessione e di una ricerca continua. Così ho cercato di esplorare i significati della nozione di *competenza*, andando a rovistare nel suo divenire storico, nei suoi usi attuali, ma anche interrogandomi sulle sue potenzialità. Infatti, la preoccupazione di chi si occupa di formazione non può che essere rivolta al futuro, alle sfide che esso comporta per le giovani generazioni e pertanto alle utopie, ai non luoghi che ci servono per poterlo pensare. Pensare e ragionare il futuro è uno sforzo che può d'altronde darsi veramente solo se fondato sul passato e sulla linfa della tradizione culturale con la quale occorre fare i conti. Ecco perché in questo studio appare il concetto di *Bildung*, in primo piano accanto a quello di *competenza*. Il ricorso alla *Bildung*, la formazione culturale nel senso ampio del termine, non si giustifica tanto per affinità personali, quanto per il fatto di esprimere una parte vitale della cultura europea ed occidentale. Assieme all'idea illuminista dell'*Enciclopedia*, la *Bildung* caratterizza la *forma mentis* dell'uomo europeo e, nel contempo, del suo modo di concepire ed utilizzare la ragione. Ho pertanto fatto un modesto tentativo di far convergere i significati della nozione di *competenza* sulla prospettiva di una ricostruzione della *Bildung*. Questo è stato il mio tentativo, motivato dalla convinzione che dalla *Bildung*, anche grazie al suo retaggio illuministico, ci si possa aspettare un contributo al rinnovamento della formazione, in vista delle sfide dell'oggi prima ancora che del domani.

Osservazione

Le citazioni da testi in altre lingue sono state di regola mantenute nell'originale. Le indicazioni bibliografiche seguono le disposizioni APA. Quando possibile, accanto all'anno di pubblicazione dei testi citati si è messo in parentesi quadrate l'anno della pubblicazione originaria.

Traccia orientativa per il lettore

Il lavoro si compone di quattro parti. All'introduzione dedicata alla problematizzazione, alla chiarificazione metodologica e alla messa a punto di alcuni concetti chiave che verranno poi utilizzati sistematicamente, fanno seguito i primi due capitoli principali a carattere esplorativo e di sviluppo di un modello di competenza. L'ultimo capitolo è dedicato all'esemplificazione e alla trattazione di alcune questioni specifiche.

I. Si esordisce con un tentativo di ricostruzione genealogica della nozione di *competenza*. Ciò avviene partendo dal presupposto che questa nozione non sia confinabile entro una semantica semplice e riduttiva, riferibile al termine di capacità, ma abbia un ricco retroterra culturale e storico attinente non solo ai contesti comunicativi, ma più in generale all'uso della ragione, all'evoluzione della conoscenza umana nelle sue manifestazioni più autentiche della tecnica e della riflessione filosofica. Questa esplorazione passerà rapidamente attraverso alcune tappe e componenti della cultura occidentale: i) la cultura greca, ii) la tradizione giudaico-cristiana, iii) il periodo rinascimentale, iv) l'avvio del Mondo Nuovo e della scienza moderna, v) il meccanicismo seicentesco, vi) il progetto illuminista della modernità. Fa da sfondo a questa riflessione il percorso scandito dalle tre *rivoluzioni tecnologiche* della storia umana, intercalate comunque da quella *filosofica* originata nella cultura greca. Sarà nostra preoccupazione mettere a fuoco in special modo anche il concetto di *formazione* nelle sue principali accezioni attinenti alla *modernità*, ossia quella fondata sul paradigma strettamente illuminista della diffusione del sapere razionale che si identifica con l'idea dell'*Enciclopedia* e quella invece di *Bildung* generata prevalentemente dalla cultura tedesca che attinge – rispetto all'illuminismo – con maggior decisione alla tradizione umanistica.

II. L'orizzonte così delineato, ci consentirà di aprire nella seconda parte un'ampia finestra sull'uso della nozione di *competenza* nella contemporaneità, dunque a partire dalla sua prepotente entrata in scena nella seconda metà del secolo scorso, più o meno in parallelo alle trasformazioni suscitate dalla *terza rivoluzione tecnologica*, legata alla società delle tecnologie informatiche, della comunicazione e della conoscenza. Lo sguardo verterà sui significati e sulle implicazioni teoriche e ideologiche che la nozione assume soprattutto nei contesti formativi e in quelli economici. Queste prime due parti ci forniranno gli spunti necessari per tracciare un concetto di *competenza* di carattere integrativo e sintetico, investito di attese particolarmente elevate e impegnative, attese legate alle sfide che, più che profilarsi all'orizzonte, sono ormai concretamente già presenti in un mondo che taluni definiscono alle soglie della storia umana vera e propria e altri hanno già collocato nella prospettiva del post-umano.

III. Con la terza e la quarta parte ci addentreremo in una logica meno analitico-esplorativa e maggiormente costruttiva. Dapprima si tratterà di elaborare un quadro teorico capace di andare oltre i riferimenti prevalentemente culturali e filosofici discussi all'inizio ed interrogare i modelli sociologici e psicologici dell'agire umano che possano fornire una legittimazione teorico-concettuale ad un concetto di *competenza* investito delle attese a cui abbiamo fatto cenno. Questi strumenti serviranno per mettere a punto non solo un modello di *competenza*, ma anche un modello di sviluppo e costruzione di programmi formativi che,

recuperando le istanze di una *Bildung* radicalmente rinnovata, si proponga come strumento e strategia per l'innovazione della formazione, quella professionale in particolare.

IV. Nell'ultima parte esporremo alcuni esempi di profili di *competenza* con i relativi percorsi formativi e discuteremo diversi problemi connessi soprattutto con l'identificazione delle competenze, con l'allestimento dei profili di competenza e con la valutazione delle competenze. Si tratterà di dimostrare concretamente ed empiricamente, nel senso lato del termine, come le riflessioni, le idee e i concetti emersi dalla discussione svolta nelle prime parti possano effettivamente confluire nella pratica educativa, in particolare attraverso una comprensione nuova e diversa della nozione di *competenza*.

PARTE INTRODUTTIVA

1. Introduzione e finalità

L'interesse intellettuale ed euristico del lavoro è posto sulla nozione di *competenza*, punto focale di una più ampia riflessione. Ormai da una quarantina d'anni e con intensità crescente, questa nozione ricorre non solo nel dibattito sull'educazione e nella prassi dei sistemi formativi, ma anche nel mondo economico e nel discorso politico-culturale. Senza che ciò possa sorprendere, l'intensità della sua utilizzazione è tuttavia proporzionale alla sua polisemia e al tasso di controversia che sembra accompagnarla (Boldrini & Ghisla, 2006). Vogliamo interpretare questi segnali nel senso di una forte vivacità e di un'indubbia potenzialità concettuale, da mettere in relazione con gli eventi che caratterizzano la nostra epoca, cercando un approccio dialettico: capire cioè il concetto sullo sfondo del contesto storico e culturale da cui emerge e, al tempo stesso, usarlo come chiave di lettura di questo stesso contesto. In questa prospettiva, solo apparentemente tautologica, si possono formulare due ordini di interrogativi per orientare il filo del discorso: uno di carattere più generale, legato alla *conditio humana* e alla sua evoluzione, l'altro più specificamente mirato alla formazione.

Ci pare quindi opportuno interrogare le condizioni storiche, con riferimento alle trasformazioni del mondo del lavoro, della realtà culturale e dei sistemi formativi, che determinano e condizionano l'uso della nozione di *competenza* e la legano ai processi di profondo mutamento in atto nella società. Se ciò avverrà privilegiando la prospettiva educativa, un interesse del tutto particolare sarà dedicato alla *Bildung*, vale a dire a quell'ideale che, pur affondando le sue radici nella tradizione tedesca, ha profondamente influenzato la cultura educativa europea nel suo insieme, distanziandosi per certi versi, ma anche affiancando il pensiero illuminista e, almeno in parte, integrandolo. Una delle questioni cruciali che ci poniamo è relativa alle possibilità e alle opportunità di una ricostruzione della *Bildung*. Le giovani generazioni sono chiamate ad affrontare nuove sfide dalla portata forse ancora incommensurabile, ma già intuibili ed anticipabili nella loro radicalità sulla scorta delle tendenze e dai grandi movimenti della storia. Può la nozione di *competenza*, inserita in un nuovo orizzonte della *Bildung*, e dunque di un modo particolare di intendere l'uso della ragione, essere d'aiuto nello sforzo di riflessione e concettualizzazione necessario al fine di una formazione capace di offrire ai giovani le risorse indispensabili per guardare a questo futuro con fiducia e ottimismo? La ricerca di risposte a questo interrogativo muove dalla collocazione della nozione in un triplice quadro interpretativo: quello di una sua ricostruzione storico-genealogica, quello di una messa in relazione con il contesto di utilizzazione attuale e quello, appunto, dell'articolazione di un suo potenziale ruolo per la formazione futura. Ma per entrare nel merito ci pare dapprima indispensabile delineare per sommi capi la natura e l'entità delle sfide che attendono le nuove generazioni.

La scienza moderna ci dice che l'esistenza della terra e dell'universo accessibile alla nostra conoscenza attuale si estende a circa quattro miliardi e mezzo di anni. Le prime forme elementari di vita sono apparse un miliardo di anni dopo le origini, sviluppandosi lentamente per un tempo che la nostra immaginazione fatica a rappresentarsi: attraverso lunghi e tortuosi percorsi, costellati di punti critici, interruzioni e rotture, la selezione naturale ha generato una varietà immensa di forme di vita, dalle più semplici alle più complesse. La crescita è stata di una lentezza estrema, tale da suggerire alla percezione umana la sensazione e l'idea della

stabilità e di una continuità inviolabile. Da un ramo di questo albero della vita si staccano ad un certo punto, circa 6-8 milioni di anni fa, gli ominidi che danno vita alla linea evolutiva dell'*homo sapiens*, dell'essere vivente che inizia il lungo cammino della ragione e dell'intelligenza. Dalle sue origini l'*homo sapiens* ha percorso 500000 anni, mentre la sua vera e propria storia, quella con cui diventa protagonista di sé stesso e della propria esistenza in quanto *homo sapiens sapiens* non raggiunge i trentamila anni. È questo il momento cruciale, l'inizio della *conditio humana* che coincide con la *separazione della vita culturale dalla vita biologica*, la prima basata sull'intelligenza, la seconda legata all'evoluzione naturale. Due storie diverse prendono avvio. L'albero della vita biologica continua la sua strada naturale lenta e continua, dettata dai ritmi della selezione e quindi pressoché impercettibile nei mutamenti di poche migliaia di anni. La vita culturale invece, artificiale per contrapposizione, inizia ad obbedire ai bisogni, alle intuizioni, alle inquietudini e alla curiosità della ragione e dell'intelligenza umana che hanno trovato nelle rappresentazioni simboliche del linguaggio e della comunicazione un potente strumento di autopotenziamento e di sviluppo delle proprie risorse. La comunicazione diventa uno dei motori dello sviluppo della cultura umana.

Qualche milione di anni è stato necessario per portare a compimento le modifiche genetiche, poco più dell'1.6% del DNA, che fanno la differenza rispetto ai primati. Ma, una volta acquisita questa tappa della storia naturale, il ritmo e i tempi dell'intelligenza umana si fanno frenetici rispetto al ritmo e al tempo dell'evoluzione biologica, dando luogo ad una corsa in progressione il cui incremento è letteralmente esponenziale negli ultimi due secoli.

Se mettiamo in relazione la nostra storia, biologica e culturale, di esseri umani con quella dell'esistenza delle forme originarie di vita e con quella dell'esistenza del pianeta su cui viviamo, non possiamo non essere impressionati dai limiti di quell'attimo temporale che delimita la vita dell'*homo sapiens*. Ma ciò che ancor più può impressionare è il percorso di questo attimo di storia, dapprima lento e simile all'evoluzione del mondo e della natura nel suo insieme, poi, a partire da un certo momento, repentino e al tempo stesso discontinuo e sinuoso. Si reputa che a scandire i tempi e le tappe di questo recente percorso siano a grandi linee le tre *rivoluzioni tecnologiche*¹ della cultura umana.

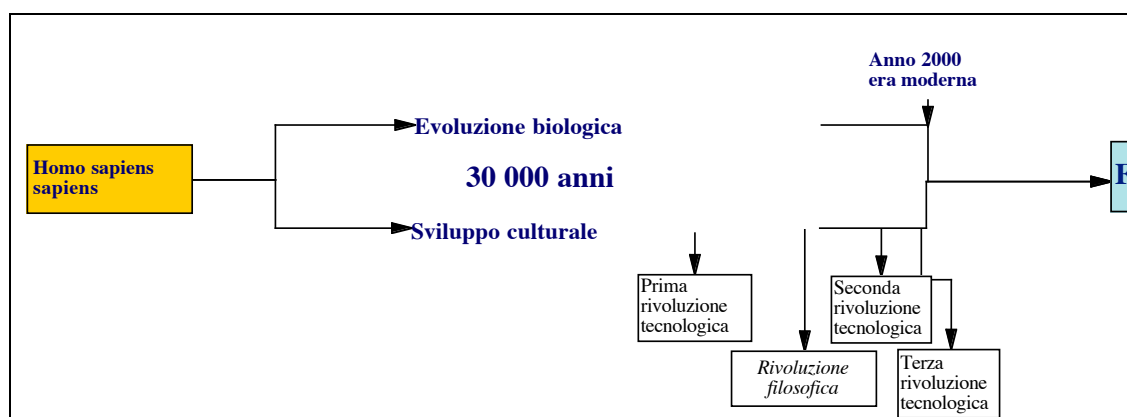


Fig. 1: Tecnologie e filosofia: le rivoluzioni nella storia dell'uomo

¹ Per *tecnica* intendiamo, seguendo lo Zingarelli 2005, "qualsiasi forma di attività umana volta, sfruttando la conoscenza e le acquisizioni della scienza, alla creazione di nuovi mezzi, strumenti, congegni, apparati che migliorino le condizioni di vita dell'uomo stesso". Per *tecnologia* intendiamo lo studio della tecnica e delle sue applicazioni.

La prima, datata del periodo tra il IX e il VII millennio a.C., si verifica con la scoperta dell'agricoltura e della metallurgia. Da questo momento l'uomo, inizialmente in condizioni simili e omogenee su tutto il pianeta, migliora sensibilmente le condizioni della propria vita. Diventando sedentario e sviluppando strumenti efficaci per la caccia, per l'agricoltura e per la propria difesa, l'umanità fa un vero e proprio salto di qualità che comporta la maturazione e l'affinamento delle sue capacità intellettuali e comunicative. Ed ecco che a partire dal secondo millennio a. C., l'uomo è in grado di produrre mezzi di sussistenza in abbondanza e di uscire per così dire dal regno della mera necessità e della lotta contro le avversità, per dedicarsi con maggiore intensità ad attività intellettuali ed artistiche che danno al suo essere una nuova dimensione: l'interesse per il sapere e la comunicazione, la presa di coscienza di sé e la ricerca della felicità diventano primordiali. Dall'agire quotidiano, in funzione della mera sopravvivenza nasce qualcosa di radicalmente nuovo: l'essere umano inizia a scoprire la realtà e si accorge di poterla modificare con la sua intelligenza e le sue capacità. L'inizio della cultura è anche l'inizio dell'uomo competente, capace di affrontare e risolvere con sempre maggiore perizia i problemi che si presentano sulla strada della soddisfazione dei suoi bisogni.

Le culture evolutesi nell'area mediterranea dal secondo al primo millennio a.C. creano gradatamente le premesse per una mirabile stagione nella storia della ragione e dell'intelligenza umana: l'uomo scopre sé stesso, il *logos* ossia la parola che lo anima e gli permette di comunicare e di gettare le fondamenta per la cultura moderna. Dobbiamo questa scoperta all'uomo greco che comincia ad "indagare sé stesso" (Eraclito, 540-480), a porsi domande sistematiche sull'esistenza, sulle sue origini e sulla sua fine. La parola che fino ad allora aveva agito in modo spontaneo, intuitivo diventa *logos*, la ragione scopre sé stessa. Questa è la grande invenzione della cultura greca che origina la filosofia, la storia, la politica, l'arte a cui farà seguito il diritto la cui paternità è da attribuire ai Romani. Sistematicamente ormai, l'uomo si appropria di sé, prende coscienza, si guarda allo specchio e fa del proprio essere un oggetto di riflessione. Al tempo stesso ridefinisce il suo rapporto con la natura e le sue forze che hanno ormai perso il significato predominante di minaccia da cui difendersi e da controllare in un'ottica pratica, di sopravvivenza e sussistenza. Per l'uomo anche la natura diventa un oggetto di attenzione e di osservazione intellettuale, di "... disinteressata contemplazione 'teoretica', orientata verso la metafisica o l'astratta costruzione geometrico-matematica: molto lontana da ogni sapere 'tecnico' o 'attività pratica'..." (Schiavone, 2007, 46).

Qui sta una delle chiavi di volta della storia moderna dell'uomo e crediamo che questo passaggio meriti di essere considerato alla stregua una rivoluzione di natura filosofica, intercalata tra la prima e la seconda rivoluzione tecnologica. Infatti, nel lungo periodo tra l'età del ferro e la fine del Medioevo, ovvero per ca. duemila anni, lo sviluppo tecnico che aveva originato la prima rivoluzione rallenta e si assopisce, la ragione tecnica non produce più scoperte di particolare rilievo e si dovrà attendere fino al '700 della nostra era per assistere alla seconda rivoluzione tecnologica. In questo periodo, alla cultura antica, greca e romana, del pensiero, dell'intelligenza astratta, della riflessione e della politica, intesa come ricerca dei modi di convivenza migliori per la comunità umana, si affianca la cultura delle religioni monoteiste, soprattutto quella giudaico-cristiana. Duemila anni di storia, segnati profondamente dalle grandi religioni monoteiste nate in Egitto e in Israele. Per utilizzare i termini che introdurremo più oltre, si afferma la *vita contemplativa*, del ragionare teorico-riflessivo rispetto alla *vita attiva*, del sapere pratico e operativo. E questo benché per la

cultura greca la politica facesse parte integrale della *praxis*, quindi di un modo di concepire e vivere attivamente l'esistenza, ma si trattava di una dimensione legata ai rapporti sociali e non già al rapporto con la natura e dunque alla tecnica.

Sulle ragioni per le quali i greci, e in genere le società schiaviste, non svilupparono la tecnica in modo significativo torneremo più avanti. Qui basti evidenziare l'impeto assunto dal pensiero teorico che si interroga senza immediatezze strumentali, "...finalmente libero da remote costrizioni quotidiane, di intelletti non più prigionieri di bisogni elementari, capaci di sondare gli spazi che scoprivano dentro di sé e di dedicarsi alla costruzione di una vita interiore e di relazione molto più sofisticata" (Schiavone, *ibid*, 47). Ciò, soprattutto nella società greca, è realisticamente possibile perché la maggioranza degli esseri umani viene mantenuto in uno stato di totale subalternità e di dedizione esclusiva alla creazione delle condizioni di sussistenza per la cerchia privilegiata dei cittadini. La libertà della ragione riflessiva non significa libertà per la maggioranza degli esseri umani, al contrario il suo prezzo è la schiavitù. Grazie alla schiavitù si aprono gli spazi ricercati dalla ragione e dal pensiero creativo e produttivo, svincolati dai bisogni materiali. Lo spirito si libera al di sopra della materia per seguire le sue aspirazioni contemplative. Nella graduatoria dei saperi, la tecnica cede il primato alla teoria e, nei contesti delle culture dominate dalle religioni monoteiste, il culto del soprannaturale spodesta le forme magiche del rapporto con la natura, aprendo le porte alla supremazia e all'egemonia divina. Da questo momento, tra l'altro, anche l'omogeneità nello sviluppo del genere umano si spezza: molte civiltà non entrano necessariamente e a pieno ritmo nel vortice della storia dell'intelligenza e seguono prevalentemente i lenti ritmi dell'evoluzione della vita e della natura.

Il lavoro riflessivo attorno alle grandi questioni esistenziali porta a mettere a fuoco e a categorizzare le diverse forme di ragione e di sapere che guidano l'azione dell'uomo: se Aristotele ci illustra accanto al sapere teorico (*epistémè*), il sapere tecnico (*techné*) e il sapere politico che molto ha a che vedere con la saggezza (*phronesis*), l'interesse principale della filosofia e della scienza greca si concentra sulla prima, la ragione teoretica e sull'ultima, la ragione politico-normativa. Un aspetto merita tuttavia di essere posto in evidenza perché gravido di implicazioni per la nostra riflessione sulla *competenza* in quanto categoria integrativa dei diversi saperi: la cultura greca mette in guardia l'uomo dall'uso indiscriminato della tecnica, quindi della ragione prettamente strumentale, e lo fa in modo tanto illuminante quanto incisivo, ad esempio con l'atroce punizione comminata dagli dei a Prometeo, l'autore del furto del fuoco, simbolo della tecnica e del saper fare strumentale. Per millenni, ci rivelano le diverse versioni del mito, Prometeo dovrà restare incatenato alle rocce del Caucaso ed espiare una colpa manifestamente molto grave. Ma di tutto ciò parleremo più avanti.

Torniamo ora al percorso della storia della cultura. La preminenza della ragione teorica e del sapere contemplativo, complici dapprima le scelte dell'uomo greco, e poi l'influsso della cultura cristiano-giudaica, durerà fino alla fine del Medioevo, quando una serie di circostanze faranno uscire abbastanza velocemente, overossia sull'arco di alcuni secoli, la verve tecnica dal suo torpore millenario per dare luogo alla seconda rivoluzione tecnologica. A differenza di quanto suppongono alcuni studi anche recenti², la progressione dal sapere

² Fra questi studi si possono ad esempio annoverare quelli di Rodney Stark che avanza senza mezzi termini la pretesa secondo cui la "vittoria della ragione" e con essa la libertà, il progresso, lo stesso capitalismo e il successo del mondo occidentale siano da attribuire in modo diretto al pensiero religioso e più precisamente al Cristianesimo: "The success of the West, including the rise of science, *rested entirely on religious foundations*, and the people who brought it about were devout Christians." (Stark, 2005, XI – corsivo GG). Lo spirito del

contemplativo ad un sapere più complesso ed articolato che riattiva la ragione tecnica, non è lineare o originato da progressi impliciti alla riflessione contemplativa stessa, ma manifestamente espressione di una convergenza storica di molteplici fattori che hanno avuto un impatto catalizzante e, tra l'altro dato luogo alla nascita della scienza moderna e del Mondo Nuovo³. La scoperta di nuove fonti di energia, in particolare il vapore, la costruzione del telaio meccanico e, più in generale, lo sviluppo del sistema di produzione su larga scala hanno poi fatto il resto generando la seconda rivoluzione tecnologica che, a sua volta, fa da levatrice, coadiuvata dalla disponibilità di grandi capitali e da una nuova visione del lavoro e dell'economia, alla rivoluzione industriale. Nell'800 e nel '900 assistiamo al diffondersi del capitalismo moderno e ad una vera e propria esplosione del sapere tecnico-strumentale, che emerge da un rapporto dell'uomo con la natura ormai completamente diverso da quello a cui ci avevano abituati l'antichità e il Medio Evo. Lungi dall'essere oggetto di osservazione scientifica disinteressata e momento integrante della riflessione contemplativa, la natura assurge a prima realtà da sottoporre allo sguardo analitico, da capire e da spiegare per poter essere utilizzata, sfruttata e modificata secondo i bisogni e la volontà dell'uomo. Alla costruzione del sapere si addice un'identità funzionale e strumentale che la scienza moderna, foriera di una visione positiva e di certezze, ha fatto propria, suscitando nell'uomo una fiducia viepiù illimitata nelle proprie possibilità di dominio sul mondo. Basta riuscire a leggere il "libro della natura", scritto a caratteri matematici, come suggerisce Galileo Galilei, e i meccanismi di funzionamento, simili a quelli di un orologio, la metafora principe del meccanicismo seicentesco, si sveleranno alla curiosità umana, fornendo tutto il sapere tecnico necessario per impadronirsi del mondo. La forza della ragione sembra ormai sovrastare i dubbi delle menti scettiche. Questo è il terreno su cui risorge e si appresta a crescere la *vita attiva* la cui luce abbagliante tenderà a sospingere nell'ombra quella *contemplativa*.

Una disamina più attenta del percorso seguito dalla ragione e dall'intelligenza, liberata dai limiti della speculazione antica e medioevale, ci permetterà di constatare come la riscoperta del pensiero antico agli albori del mondo moderno non sarà d'ostacolo allo sviluppo della tecnica e della scienza moderna, come si potrebbe immaginare, vista l'identità della cultura greca, ma anzi proprio l'assiduo confronto con i classici, con Aristotele in particolare, non farà che stimolare la nuova creatività, permetterà di sfruttare anche i contributi degli esercizi della teologia e si proporrà in una nuova sintesi dei differenti saperi. Sarà questo uno dei tratti che più contribuiranno a rendere affascinante la stagione umanistico-rinascimentale: l'integrazione delle diverse dimensioni dell'essere umano in una visione e in una pratica unitaria, dove trovano posto il sapere e la riflessione teorica coniugati con le capacità artigianali, l'intuizione pratico-operativa, la maestria artistica, la sensibilità estetica e l'attenzione per le virtù politiche.

Se, come abbiamo visto, tutto ciò confluirà nella seconda rivoluzione tecnologica e, in parallelo, nella rivoluzione industriale e in quella politica, intesa come superamento delle strutture del potere feudale, non si può distogliere l'attenzione dallo sviluppo della filosofia e del pensiero scientifico che convergono sui tratti di una tela di fondo tessuta con il filo della

nostro lavoro va nella direzione, per riprendere un'immagine della tradizione religiosa, di dare a *Cesare quel che è di Cesare e a Dio quel che è di Dio*: in altre parole, è fuor di dubbio che il pensiero religioso, nella sua esplicazione teologica e come movimento e tradizione culturale, abbia un ruolo importante nell'evoluzione della cultura occidentale, ma, crediamo, sia storicamente problematico voler attribuire la responsabilità del mondo e della civiltà moderna al Cristianesimo quale unico fattore determinante.

³ Si veda per una breve quanto articolata disamina della nascita del pensiero scientifico Hall & Hall, 1979 [1964], e per la trattazione dei meccanismi di sviluppo del pensiero scientifico Kuhn, 1967.

ragione, un filo forte e robusto, al punto da fornire una legittimazione pressoché incontrovertibile all'accelerazione della storia dell'intelligenza e della cultura. Certo le resistenze non mancheranno e saranno imponenti. Ben lontane dall'accettare l'egemonia della ragione illuminista e della logica tecnologico-economica, correnti culturali come lo *Sturm und Drang* e il *Romanticismo* metteranno in evidenza che le dimensioni interiori ed estetiche dell'uomo non sono semplicemente subordinabili alla forza fredda e indifferente della razionalità strumentale e dell'utilità, seppur viste nell'ottica di un interesse legato alla ricerca della felicità dell'uomo. A queste correnti attingerà anche il *classicismo tedesco* e con esso il *neoumanesimo*, vera e propria piattaforma di una diversa, per certi versi antiilluministica concezione dell'uomo e della sua formazione, condensatasi nell'ideale della *Bildung*. Crediamo che il neoumanesimo nella sua versione più autentica, preconizzata da Georg Friedrich Herder e da Wilhelm von Humboldt, fiancheggiata dai grandi classici Friedrich Schiller e Wolfgang Goethe e fondata sulla variante kantiana dell'illuminismo, possa essere letta come un atto di resistenza attiva allo slancio e all'irruenza della ragione strumentale e della tecnica, vere e proprie anime del programma della modernità e della *vita attiva*. Nel panorama europeo il paradigma neoumanistico si staglia forte di una valorizzazione dei valori più profondi della cultura antica, la ricerca dell'autenticità umana nella dimensione interiore, l'importanza delle diverse forme di espressione estetica e della ricerca del bello ancor prima che dell'utile, la centralità del linguaggio e della comunicazione, antichi veicoli di umanità e di cultura. Ma in questo modo il neoumanesimo soggiace ad un tragico problema di approccio: per salvaguardare i valori umani di fronte all'intransigenza illuminista si rivolge esclusivamente al passato e non è in grado di veramente aprirsi al futuro. Quel futuro di un uomo nuovo, così presente nelle intuizioni e nelle lezioni di Karl Marx e Friedrich Nietzsche⁴. Un'incapacità di aprirsi dalle conseguenze drammatiche, fra cui l'isolamento dell'essere umano, costretto per così dire ad estraniarsi dalla realtà esistenziale per ricercare sé stesso e promuovere l'autocoscienza in una sorta di spazio privilegiato e splendido, ma chiuso e schermato dai drammi e dalle tragedie del mondo. Questa identità neoumanistica, impotente di fronte al nuovo rapporto istauratosi tra uomo e natura, graverà sulla storia della *Bildung* fino ai nostri giorni, comunque non certo al punto da eclissarne l'importanza per la modernità. Il fatto di aver tenuto acceso una luce diversa rispetto a quella illuminista, una luce che rischiarava l'uomo sui lati non direttamente costitutivi per la *vita attiva*, ma attenti alla sua componente riflessivo-contemplativa, alla spiritualità e all'estetica, fa del paradigma neoumanistico e dell'ideale della *Bildung* un patrimonio a cui la cultura occidentale non può rinunciare se vuole guardare ad un futuro diverso e non semplicemente subire il proprio declino.

Questa è la sfida della terza rivoluzione tecnologica, ormai già in atto, dopo che il ritmo dell'evoluzione culturale ha assunto carattere esponenziale nell'ultimo secolo e soprattutto negli ultimi decenni. Se la scansione tra la prima e la seconda rivoluzione tecnologica era stata di circa duemila anni, intercalata dalla scoperta della filosofia, quella tra la seconda e la terza raggiunge a malapena i due secoli. La fine dell'industria meccanica e dell'economia fordista, l'avvento dei mezzi di comunicazione di massa, delle tecnologie informatiche e, in particolare, la miniaturizzazione e le nanotecnologie, appaiate alla bioingegneria stanno modificando in maniera epocale e appena intuibile nella sua portata la *conditio humana*. Il

⁴ Tanto Marx quanto Nietzsche stanno viepiù ritornando in auge a fronte delle drammatiche vicende che accompagnano la terza rivoluzione tecnologica e aprono gli orizzonti del nuovo millennio. Entreremo più in dettaglio nel merito, ma si veda anche la limpida riflessione di Merlini, 2008, sul destino dell'uomo corrente, stordito dagli eventi e indebolito nelle sue capacità di contemplazione.

secolo appena trascorso si può contraddistinguere, dal punto di vista del sapere strumentale e delle sue applicazioni tecnologiche, non solo per la progressiva e radicale modifica dei processi produttivi e delle forme di vita fin nelle pieghe più recondite della quotidianità, ma per alcuni fatti che hanno la facoltà di aprire l'orizzonte verso nuove e impensate frontiere. Ne citiamo tre che ci paiono di fondamentale importanza: i) la disponibilità di un potenziale di autodistruzione totale del pianeta su cui viviamo, ii) la conoscenza del patrimonio genetico che permette potenzialmente di modificare la base biologica della vita, finora prerogativa inviolabile della natura⁵, iii) la creazione di un mondo virtuale, appena abbozzato, ma già sufficientemente percepibile per permettere di intuirne le potenzialità. Questi tre fenomeni gettano anzitutto basi nuove per la condizione umana. Il fatto di disporre di un potere di autodistruzione totale, ma soprattutto il fatto di abbattere la barriera biologica della vita, portano ad un *ricongiungimento della storia dell'evoluzione naturale e della storia culturale dell'intelligenza* che si erano separate poco meno di 30000 anni fa. L'uomo dispone ormai della possibilità di condizionare l'evoluzione biologica, come dire che si aprono le frontiere finora invalicabili dell'inizio e della fine della vita. La fine di un tabù è prossima. Come afferma E. O. Wilson, "noi ci stiamo congedando dalla selezione naturale. Stiamo per guardare in noi stessi e decidere cosa vogliamo diventare" (cit. da Schiavone, ibid, 69). Un atteggiamento del genere già l'avevano assunto gli antichi greci, ma usando la lente contemplativa. Ora la lente è attiva, si è trasformata in una tecnica che ci permette l'intervento manipolativo sulla vita stessa. Prometeo sembra potersi definitivamente liberare. Che ciò cambi radicalmente il nostro rapporto con la natura pare evidente, al punto di annullare la distinzione tra il naturale e il culturale e di fare della storia, se vista dall'ottica dell'uomo, una storia esclusivamente culturale. L'uomo sta forse uscendo dall'infanzia per entrare nell'età della maturità, come suggerisce Schiavone. La terza rivoluzione tecnologica crea le premesse per una vera e propria uscita dallo stato di minorità così come lo aveva concettualizzato Immanuel Kant.

"Quello che stiamo adesso raggiungendo è una sorta di punto di fuga dall'orbita in cui finora ci siamo mossi: il superamento della separazione – che ci ha governati sin dagli esordi – tra storia della vita e storia dell'intelligenza. Le basi naturali della nostra esistenza smetteranno presto di essere un presupposto imm modificabile dell'agire umano, e diventeranno un risultato storicamente determinato della nostra cultura. Questo ricongiungimento – il passaggio del controllo evolutivo della specie dalla natura alla mente – non è lontano: il suo annuncio è già nelle cronache quotidiane. Esso ridurrà il passato a non più che preistoria." (Schiavone, ibid, 55)

Tutto ciò significherebbe che si creano i presupposti affinché l'uomo possa effettivamente emanciparsi, diventare sé stesso e portare a compimento il grande progetto illuminista. Infatti, l'autocoscienza e l'autodeterminazione diventano radicali, non ammettono più eccezioni: o l'uomo è in grado di autogestirsi e in questo modo anche gestire la natura e il mondo che lo circonda, oppure il rischio di autodistruzione diventa incommensurabile. Che questa prospettiva non sia per domani o dopodomani ci pare chiaro, ma è altrettanto chiaro che non resta molto tempo, vista l'accelerazione dei tempi storici. Del resto uno degli aspetti di cui abbiamo fatto menzione, il potenziale di autodistruzione, ci sta impegnando ormai da qualche decennio e sembra mostrare che l'uomo è forse in grado di imparare e gestire queste nuove immense sfide.

⁵ La natura dell'uomo e le sue forme di esistenza vengono ormai affrontate con una radicalità impensata, in ogni modo tesa a mettere in questione la stessa ontogenesi e ad aprire orizzonti su un futuro post-umano. Si veda per un'ampia discussione Marchesini, 2002

Tutto ciò sarà possibile, crediamo, se l'uomo saprà fare appello a tutto il potenziale della ragione e della sua intelligenza, a tutte le sue risorse conoscitive, a tutto il suo patrimonio di saperi, di cultura e di saggezza. Come dire che urge una capacità di coniugazione e di sintesi organica delle risorse umane, una capacità di far convergere queste risorse in modo ottimale, nulla concedendo alle pretese unilaterali e indiscriminate siano esse di carattere tecnico o teorico-contemplativo, ma come prefigurato forse in modo esemplare – ancorché inimitabile – nel Rinascimento, realizzando una sintesi epistemica e culturale. A questo scopo abbiamo bisogno non solo del potenziale della ragione illuminista, non possiamo fare a meno nemmeno dell'istanza critica umanistica, sedimentata nelle variegate forme del sapere teorico-contemplativo: le luci necessarie per rischiarare la strada del futuro sono molteplici e devono poterla irradiare da angolature diverse, altrimenti resterà la penombra con tutti i rischi che essa comporta.

È dunque possibile individuare un'implicazione specifica tra i diversi paradigmi di razionalità contemplativa e strumentale, tipici della nostra civiltà occidentale, e la nozione di *competenza* con la sua storia e i suoi significati? Questo interrogativo ci sollecita principalmente in due direzioni. Anzitutto: può la nozione *competenza* aiutarci nello sforzo di sintesi dei diversi saperi e nell'identificazione dei momenti per il passaggio dalla *modernità* attraverso la nostra epoca *postmoderna* verso un futuro diverso? In secondo luogo: la cultura, il sapere e la ragione sono espressione di un percorso e di una storia *collettiva* dell'uomo e dell'umanità, ma la *competenza* ci appare piuttosto come categoria *individuale*. Quale può essere il nesso, la cinghia di trasmissione tra i due livelli di realtà? Crediamo che questa funzione di messa in relazione venga assunta dalla formazione, e più in generale, dalla comunicazione.

Sulla scorta di quanto detto e di questi interrogativi, la nostra riflessione intende aprirsi, con un pizzico di passione e di audacia, alla *pars costruens*. Il disegno della modernità con i suoi ideali e i suoi valori autenticamente umani non può essere consegnato alla storia senza una prospettiva per l'oltre. È qui che la nozione di *competenza* va chiamata ad assumere il suo valore pedagogico e va accostata a quella della *Bildung*, nella speranza che dall'incontro nasca un disegno di ricostruzione memore del passato, ma soprattutto orientato all'utopia, ai non luoghi del futuro.

2. Cenni metodologici e definizioni

Muovendo dalle questioni appena abbozzate nell'introduzione, la finalità specifica del lavoro risiede in un triplice approccio alla *competenza*. Più specificamente si intende

- a) **ricostruire** sul piano storico-culturale i significati che delimitano il contenuto semantico della nozione di *competenza* e che comportano ampi, ancorché necessariamente schematici riferimenti alle vicende che hanno accompagnato lo sviluppo della ragione e il divenire della *conditio humana*.
- b) **teorizzare** un *modello integrativo di competenza* compatibile non solo con il discorso formativo e funzionale alle sue esigenze, ma anche inserito in una prospettiva di ricostruzione della *Bildung*⁶ quale asse portante di una risposta alle sfide che attendono le nuove generazioni. Il concetto di *competenza* fornirà le basi per delineare un *modello curricolare* di sviluppo di percorsi e piani formativi che abbiamo chiamato *CoRe* (acronimo di: *COmpetenze e RiSORSE*).
- c) **documentare**, con l'illustrazione e la discussione di diversi profili di competenza e modelli formativi, le modalità di applicazione operativa sia del *modello integrativo di competenza* sia del *modello di sviluppo curricolare CoRe*, mettendo in evidenza soprattutto le questioni attinenti all'identificazione, alla scelta e all'organizzazione dei contenuti della formazione, con un particolare interesse per quella professionale.

Un disegno di ricerca, per quanto tracciabile solo ad ampie maglie, vista la natura del lavoro, comporta la precisazione di questi tre passaggi, il cui ordine suggerirebbe una logica spiccatamente deduttiva, visto che muove dalla riflessione teorica per approdare alla traduzione pratico-operativa. In verità, il percorso effettivo ha quale punto di partenza l'insieme delle esperienze, il bagaglio empirico – di sapere per così dire *prescientifico* per usare la terminologia fenomenologica di Edmund Husserl – accumulato da chi scrive nell'ambito dei progetti a cui si farà riferimento nel terzo passaggio. Quindi il movimento reale può essere disegnato quale percorso *pratica-teoria-pratica* e assume il carattere fondamentalmente circolare e dinamico di un agire ben intenzionato a valorizzare costantemente l'elaborazione riflessiva dell'esperienza vissuta. Vediamo dunque, partendo da queste precisazioni metodologiche, di mettere meglio a fuoco i passaggi indicati.

Lo sviluppo storico di una nozione interessa nella misura in cui può portare alla luce cognizioni significative per la configurazione del concetto nella sua utilizzazione attuale e moderna. Certo, la semantica della nozione di *competenza* è inevitabilmente molto variegata, ma proprio per questo un'esplorazione a carattere genealogico può essere d'aiuto alla sua delucidazione. Il riferimento metodologico all'approccio della *genealogia* così come proposto da Michel Foucault ci pare pertanto legittimo. Parlare di genealogia in questo senso significa considerare un concetto in quanto costruito sociale e storico e mettere l'accento sulla sua evoluzione, sul processo genetico del suo divenire semantico (Foucault, 1971), attraverso percorsi e tappe culturali che, indipendentemente dal fatto di essere direttamente connesse con l'etimo, ne circoscrivono le premesse e ne tracciano i riferimenti contestuali.

⁶ La nozione tedesca di *Bildung*, di regola tradotta con formazione, è entrata nel linguaggio pedagogico europeo e anche anglosassone. La sua trattazione segue al cap. 5.

Per questa ragione, la ricerca delle radici delle cognizioni e dei significati così come appaiono oggi, più o meno nitidamente, nella nozione in esame, ancor prima che essa sia entrata a far parte del linguaggio corrente, è indispensabile. Intendiamo pertanto sviluppare la ricostruzione in due tappe:

- la prima orientata appunto ad identificare nella storia del pensiero e della cultura occidentali quei significati e quelle cognizioni che hanno avuto una rilevanza particolare e dei quali presumiamo si possano individuare le tracce nel concetto di *competenza* così come lo utilizziamo e pensiamo di utilizzarlo oggi.
- la seconda, più immediata, intende esplorare l'uso della nozione nel contesto dell'epoca moderna e, per l'evoluzione più recente, postmoderna, da quando cioè ha intrapreso la sua carriera negli anni '60 del secolo scorso.

Una tale ricostruzione si apre su più orizzonti che rendono necessario un lavoro d'investigazione, alla ricerca di indizi e di riferimenti non necessariamente immediati e pertanto da rinviare ad un contesto più ampio, attinente alle origini e al dispiegarsi della ragione e del pensiero occidentali. La lettura *storico-culturale* potrà far emergere i temi legati anzitutto alla conoscenza umana nelle sue diverse manifestazioni, alla ricerca della felicità e dell'identità, al rapporto con la natura e quindi alla tecnologia, i temi cioè che da sempre preoccupano l'uomo come individuo e come essere sociale, e che si esplicano nei suoi modi di pensare e di agire, dando luogo all'affascinante intreccio tra teoria e pratica, tra la *vita contemplativa* dell'interiorità e la *vita attiva* dell'esteriorità.

Questa esplorazione vuole fare i conti con lo *Zeitgeist*, lo spirito del tempo, vero e proprio corollario dell'apparizione della nozione *competenza* tanto negli ambiti del mondo del *lavoro* e della *formazione* quanto in un contesto *politico-culturale* più ampio. Uno spirito del tempo fortemente impregnato dal discorso scientifico, che rende opportuno indirizzare lo sguardo anche sulla discussione e sull'uso che talune discipline fanno della nozione.

La ricostruzione storico-culturale fornisce le premesse necessarie a fondamento del secondo passaggio e aiutarci a dotare della necessaria consistenza l'elaborazione teorica del *modello integrativo di competenza*, soprattutto sullo sfondo della critica della *Bildung* e della prospettiva di una sua ricostruzione. Premettiamo che, nella sua articolazione globale e in termini per ora provvisori, il modello opera con un concetto di *competenza* definito su due livelli strutturali: l'uno attinente alla *competenza* in quanto tale, riferita a situazioni reali; l'altro invece attinente alle *risorse*, segnatamente alle diverse tipologie di sapere, cioè ai *saperi* (conoscenze) in senso stretto, ai *saper fare* (capacità) e ai *saper essere* (atteggiamenti), che si vogliono necessarie affinché la *competenza* si possa attuare. Sono queste le tipologie del sapere che si sono andate configurando nel corso della storia del pensiero occidentale e che gli eventi della modernità hanno portato ad una diversificazione radicale. Si tratta invero di delineare una prospettiva di ricomposizione e di sintesi, così come, almeno parzialmente, è stata adombrata nella sua teoria della razionalità comunicativa da Jürgen Habermas⁷.

Gli elementi teorici all'origine della struttura e della morfologia del modello di *competenza*, ai suoi elementi e alle relazioni tra questi elementi, dovranno poi essere sviluppati e precisati soprattutto in ordine al discorso *sociologico*, ad esempio per quanto riguarda il ruolo dell'*azione* quale elemento costitutivo della *competenza*; *psicologico*, ad esempio nel merito

⁷ Più oltre avremo modo di approfondire la proposta di una teoria della razionalità a sfondo comunicativo di Habermas, 1981

delle questioni della regolazione cognitiva dell'agire, e infine *pedagogico*, ad esempio per la chiarificazione del ruolo curricolare e didattico delle competenze.

Il terzo passaggio ci porta in primo luogo alla messa a punto del *modello integrativo di competenza* e in seguito all'elaborazione di un modello curricolare che verrà, come detto, messo alla prova di alcuni progetti condotti sul campo. Ciò sarà il caso con l'introduzione della parte per così dire *empirica*, tesa anche a trattare alcune delle questioni che si presentano nell'uso della nozione di *competenza* nello sviluppo dei curricoli e, più in generale, nell'impostazione e nell'orientamento della formazione. Fra tali questioni, discusse sulla base di esperienze condotte negli ultimi anni e arricchite di materiali in buona parte già sperimentati, vi sono i) l'identificazione e la selezione delle competenze, ii) lo sviluppo dei piani e dei percorsi formativi, iii) la valutazione delle competenze.

3. Alcune “ipotesi di lavoro”

Il lavoro scientifico e la ricerca in genere si basano sul rispetto di principi e di regole metodologiche fondamentali, indispensabili per ottenere la trasparenza degli approcci e la condivisibilità dei risultati. D'altro canto necessitano pure di punti di riferimento orientativi che ne indirizzino lo sviluppo e ne assicurino, per quanto possibile, il senso in un contesto scientifico, culturale e politico più ampio. Non è il caso in questa sede di entrare nel merito delle regole metodologiche, se non per sottolineare che il presente lavoro non ha carattere sperimentale e quindi non presenta un relativo dispositivo, dotato di ipotesi da verificare su basi strettamente empiriche. Per contro, ci pare indispensabile precisare il pensiero che ha guidato l'insieme dello sforzo di ricerca e di riflessione evidenziandone le coordinate attraverso la formulazione di alcuni assunti teorico-filosofici e mettendo a fuoco l'interesse, inteso nel senso di *Erkenntnisinteresse*, che ha motivato e animato il lavoro. In altri termini: si tratta di formulare alcune “ipotesi di lavoro”⁸ al cui effetto contestualizzante sono affidati il senso, la logica e la coerenza del progetto. Questa intenzione va messa in evidenza, anche per evitare fraintendimenti.

Pur a costo di apparire pretestuosa, la formulazione di queste ipotesi di lavoro non è circoscrivibile al solo lavoro di ricerca e di stesura del testo, ma va ricollegata all'esperienza professionale e di vita di chi scrive e che gradualmente si è sedimentata nella riflessione e nella scrittura. Le “ipotesi di lavoro” traggono dunque la loro ragione d'essere da un progetto per così dire di lunga lena, maturato nel corso di molteplici esperienze professionali nel campo della formazione e nell'impegno civile, un progetto per sua natura non scevro delle contraddizioni e degli andirivieni che contraddistinguono l'esperienza di vita. Un progetto che Norbert Elias avrebbe forse definito con le parole messe in epigrafe alla tesi:

*Aus Plänen wachsend aber ungeplant / Bewegt von Zwecken, aber ohne Zweck.*⁹

In questo senso, le “ipotesi di lavoro” cercano di collocarsi in un quadro di riferimento concettuale coerente, ma non possono avere la pretesa di fondarsi su una base teorica sistematica e precisa e invocano pertanto una legittimità eclettica, derivata da riferimenti, in parte anche impliciti, a correnti di pensiero e dottrine diverse, seppur tra di loro conciliabili. Esse sono anche delle chiavi di lettura, degli strumenti metodologici che rispondono ad un'esigenza ermeneutico-interpretativa, necessari per affrontare le tre piste d'indagine tracciate in precedenza. Per maggiore chiarezza le vogliamo suddividere in due categorie:

- la prima attiene ad un discorso filosofico e sociologico assai ampio. Essa investe le idee di *conditio humana* e di cultura, si interroga sulle questioni della ragione e del sapere in quanto elementi costitutivi della *competenza*, dell'identità e dell'esistenza e a quelle di un futuro prossimo a cui l'uomo si sta avvicinando a grandi passi,

⁸ L'uso delle virgolette esplicita che non si tratta di ipotesi nel senso empirico-analitico di formulazioni “se...allora”, quanto piuttosto di assunti orientativi.

⁹ Elias, 1987, 95

sull'onda della terza rivoluzione tecnologica, ed esplicita in questo modo l'orizzonte di pensiero entro cui si articola il lavoro.

- la seconda, di carattere più tecnico e strumentale, consiste nella definizione del concetto di *competenza*. Memore della lezione socratica per cui è difficile andare alla ricerca di qualcosa se non si ha un'idea più o meno precisa di quanto si intende cercare, si sviluppa una prima, provvisoria definizione della nozione di *competenza* su cui si concentrerà l'attenzione storico-genealogica. Si tratta invero di esplicitare lo schema interpretativo o, detto con una metafora, di dispiegare la rete con la quale vogliamo catturare le cognizioni e i significati a cui abbiamo fatto riferimento.

Affrontiamo pertanto queste "ipotesi di lavoro", intese a definire le premesse concettuali e l'orizzonte di pensiero entro cui si colloca la nostra riflessione. La prima attiene alla cultura e all'identità quali aspetti costitutivi della *conditio humana*.

3.1. *Conditio humana*

*"La grande missione dell'utopia è di crear spazio al possibile,
contro ogni passiva acquiescenza allo stato presente.
È il pensiero simbolico che supera la naturale inerzia dell'uomo
e gli conferisce una capacità nuova, la capacità
di dare forme sempre diverse all'universo."
(Ernst Cassirer)*

3.1.1. Cultura e identità

Secondo una delle concezioni filosofico-antropologiche più note e condivise, l'uomo è un animale culturale, anzi un *animale simbolico* che ragiona, comunica, agisce grazie ad un complesso sistema di simboli con cui rappresenta la realtà e crea cultura. L'uomo si concepisce attraverso la cultura e di conseguenza non la può transcendere. Ernst Cassirer (1874-1945), a cui facciamo riferimento, nel suo noto "Saggio sull'uomo" ci conduce passo passo verso questa conclusione, mostrandoci come l'universo entro cui l'essere umano vive non sia semplicemente e unicamente un universo fisico fatto di cose, ma un universo simbolico, fatto di eventi e di realizzazioni che si fondano sul linguaggio e si ritrovano nel mito, nella religione, nell'arte, nella scienza e, in definitiva, nella storia. Questi eventi e realizzazioni, ci dice Cassirer, "sono i fili che costituiscono il tessuto simbolico, l'aggrovigliata trama della umana esperienza" (Cassirer, 1968, 80). Essi mettono l'uomo costantemente a confronto con sé stesso e con la sua coscienza, il vero punto di riferimento di ogni suo agire. Così, l'uomo, definito via via nel corso della storia quale animale sociale, animale politico, animale razionale diventa *animale simbolico*. I mattoni della sua costruzione esistenziale sono i simboli, rappresentazioni astratte della realtà; il risultato del suo agire la cultura. Per cercare di comprenderne la natura, occorre considerare l'uomo quale creatore di una cultura dal significato funzionale, vale a dire di ciò che esprime la ricerca del senso della sua esistenza. L'uomo vive la sua vita esprimendola e comunicandola in forme simboliche (*ibid.*, 368), per cui la sua essenza non è qualcosa di ontologico, di metafisico, ma qualcosa di funzionale. Cassirer prende le distanze da un'ontologia

dell'essere¹⁰. Questo aspetto è fondamentale in funzione della ricostruzione storico-culturale che vogliamo condurre e che determina, in quanto assunto, la visione dell'uomo alla base delle nostre riflessioni¹¹.

L'uomo realizza la cultura in un continuo processo creativo non iscrivibile in un disegno armonico, in cui tutto è regolato, ma che, al contrario, è animato da "tendenze opposte in perenne contrasto" (*ibid*, 368). E così la scienza, la magia, il mito, la religione, l'arte che mirano ad obiettivi diversi, operano con strumenti e modi di pensare distinti, possono far parte di una stessa entità, costantemente, senza concessioni ad una visione positivista del progresso che colloca nella scienza l'apoteosi della cultura umana¹². In questo senso anche la ragione ci appare come il risultato di una totalità di fattori che, a seconda dell'epoca tendono più a convergere o a divergere, dando luogo allo spirito del tempo, lo *Zeitgeist* dominante.

Ma, occorre chiedersi, che cosa muove l'uomo, che cosa lo spinge a dare seguito senza sosta alla sua esistenza? Cassirer indica nella tensione intrinseca all'uomo stesso la chiave di risposta all'interrogativo.

"In tutte le attività umane si ritrova una polarità fondamentale che si può descrivere in diversi modi. Si può parlare di una tensione fra stabilità e evoluzione, fra una tendenza verso forme di vita fisse e immutabili e un'altra tendenza che porta a spezzare ogni rigida struttura. L'uomo è combattuto fra queste due tendenze, l'una delle quali cerca di conservare le forme antiche mentre l'altra mira a produrne nuove. Vi è una lotta continua fra tradizione e innovazione, fra forze che riproducono l'esistenza e forze creative." (*ibid*, 368)

Un permanente processo di ricerca contraddistingue l'uomo. La sua naturale inquietudine lo rende propenso ad indirizzarsi verso il nuovo e l'ignoto, pur restando legato all'esistente. In tutto questo vi è una tensione liberatrice che per Cassirer assume un ruolo centrale, diventa l'essenza, il motore del discorso culturale:

¹⁰ Cassirer si stacca anche da un'ontologia che si colloca fuori dalla metafisica in senso stretto così come è stata inaugurata da Kant e sviluppata in versioni diverse anche da Heidegger. Si veda per l'aspetto ontologico dell'essere umano con riferimento soprattutto a Hegel la grande riflessione di Lukacs, 1971.

¹¹ Per Cassirer "la filosofia delle forme simboliche parte dal presupposto che, se si vuol dare una definizione della natura o 'essenza' dell'uomo, una tale definizione deve avere un carattere funzionale e non sostanziale. Non si può definire l'uomo riferendosi a qualche principio intrinseco che ne costituisca metafisicamente l'essenza né a qualche facoltà innata o a qualche istinto individuale mediante l'osservazione empirica. La principale caratteristica dell'uomo, ciò che lo distingue, non è la sua natura fisica o metafisica bensì la sua opera. È questa opera, è il sistema delle attività umane a definire e a determinare la sfera della 'umanità'. Il linguaggio, il mito, la religione, l'arte e la storia sono gli elementi costitutivi di questa sfera, i settori che essa comprende. (...) Il linguaggio, l'arte, il mito e la religione non sono creazioni isolate e casuali, sono unite da un comune vincolo. Questo legame non è però un *vinculum substantiale* (come secondo la concezione scolastica), è piuttosto un *vinculum functionale*." (Cassirer, 1968, 144)

¹² Questa visione è stata per lungo tempo la tela tessuta dalla modernità e della sua identità "scientista". Inaugurata da Auguste Comte, come critica radicale ad ogni forma di pensiero teologico e metafisico, individua tre periodi a suddivisione della storia dell'uomo e del suo pensiero: il primo stadio è quello della *teologia* che comprende il politeismo dapprima e il monoteismo poi e corrisponde alla forma più antica della vita sociale, la teocrazia. Il secondo stadio della *metafisica* in cui la ragione umana non cerca le cause e ragioni ultime degli avvenimenti e dell'esistenza nella natura stessa, in forze o proprietà che le sono inerenti. Il terzo stadio è quello *positivo*, dello sviluppo compiuto della ragione che rifiuta ogni speculazione teologica e non va più alla ricerca metafisica di risposte alla domanda del perché, ma si interessa solo della spiegazione del come i fenomeni avvengono così da poterli comprendere e dominare. Ogni discorso positivista deve avere una corrispondenza rilevabile nella realtà. È questo il merito della scienza che, grazie al rispetto di rigorose regole metodologiche, rappresenta il punto di arrivo dello spirito umano. Cfr. per una lucida presentazione del positivismo Kolakowski, 1974

“Nella cultura presa nel suo complesso si può osservare il processo di una progressiva autoliberazione dell'uomo. Il linguaggio, l'arte, la religione e la scienza sono tante fasi di questo processo. In esse tutte l'uomo scopre e dimostra un nuovo potere, il potere di costruirsi un mondo proprio, un mondo 'ideale'.” (*ibid*, 374)

Non sono l'arte, la scienza, la religione viste singolarmente ad assumere un ruolo determinante, quanto piuttosto la convergenza, variabile a seconda delle epoche, di queste fondamentali espressioni dell'uomo. Il processo di ricerca e di esplorazione è per Cassirer al tempo stesso processo di liberazione. Da che cosa? Da che cosa vuole, deve liberarsi l'uomo? Dai suoi limiti, dalla sua dipendenza dalla natura, dalla sudditanza nei confronti degli dei, di Dio e dei suoi simili, o, semplicemente dal suo essere, per ricercare un essere diverso, in un processo culturale di continua e irrequieta ridefinizione di sé stesso. Non è forse questa l'anticipazione del discorso postmoderno sulla fine dei grandi progetti e delle grandi narrazioni? Con una differenza tuttavia: Cassirer salvaguarda il valore delle utopie come creazione dello spazio del possibile entro cui l'uomo va alla ricerca della sua identità.

L'esistenza umana è stata sovente immaginata con la fortunata metafora del viaggio il cui pregio sta tra l'altro nella valorizzazione del senso tanto del percorso quanto della meta (cfr. ad esempio Blumenberg, 1979). E, in corrispondenza al percorso e alla meta, proprio due sono le grandi varianti dell'esistenza umana. Il viaggio che privilegia la meta punta alla terra promessa, assume una connotazione escatologica. L'uomo si identifica nell'obiettivo finale e tutto subordina a tale obiettivo, indipendentemente dal fatto che scaturisca da una matrice filosofica o da un programma (di viaggio) religioso. La promessa non deve necessariamente essere proposta da Dio o essere Dio stesso. Essenziale è che il percorso assume un valore relativo, in ogni modo asservito alla meta, essendo la scoperta di sé e la liberazione l'essenza stessa della promessa a cui si deve poter credere, in termini di fede religiosa o di fiducia razionale. Zygmunt Bauman ha utilizzato un'altra suggestiva metafora per completare la rappresentazione di questa variante dell'esistenza, ma anche per mostrare come il mondo di oggi, forse al crepuscolo della modernità e agli albori di un'era radicalmente nuova, non lasci ormai più molto spazio a questa variante dell'esistenza: è l'immagine del pellegrino.

“Il mondo”, suggerisce Bauman, “non è più ospitale verso i pellegrini. I pellegrini hanno perso la loro battaglia vincendola. Si sono dati da fare per rendere il mondo solido rendendolo flessibile, in modo che l'identità potesse essere costruita secondo la propria volontà, ma costruita sistematicamente, piano dopo piano e mattone dopo mattone.” (Bauman, 1999, 35)

Eccoci dunque a considerare la seconda variante, quella che non rinuncia al valore del percorso e non demanda il senso dell'esistenza alla terra promessa, ma lo ricerca invece nell'esistenza stessa. Se il pellegrino era uso seguire, con proverbiale determinatezza, una via ben definita in vista di una meta altrettanto precisa, l'uomo moderno sa che il fine e la verità ultima non possono essere che altrove, “il vero luogo è sempre ad una certa distanza, lontano nel tempo” (Bauman, *ibid*, 30), inaccessibile all'umanamente possibile, un non-luogo, vera e propria utopia. La ricerca di sé stessi, della propria identità diventa così ricerca continua, alimentata verosimilmente dalla speranza di poter raggiungere la meta, ma al tempo stesso fondata sulla malinconica consapevolezza che il compito è arduo, anzi impossibile, perché il suo raggiungimento costituirebbe la fine, paradossalmente non voluta perché inesorabile nel chiudere ogni possibilità di andare oltre: il punto del non ritorno in verità non esiste. L'esistenza è, come ha ammonito Friedrich Nietzsche, il processo dell'eterno ritorno. Ecco dunque l'identità diventare progetto in un singolare processo di negazione della meta definitiva, dell'assoluto, con tutti i rischi e i pericoli che ciò può

comportare. Il pellegrino *postmoderno*, mestamente consegnata la modernità alla storia, sembra destinato ad intraprendere un viaggio sapendo di non poter e non voler raggiungere la meta, perché la sua meta è, e qui raggiungiamo Cassirer, nel continuo processo di autoliberazione.

Ma che cosa succede? Quale strano destino attanaglia il pellegrino che si avvia in un viaggio senza meta, in un gioco di parole che visivamente ricorda le immagini senza fine di Escher? Quale strano destino attanaglia la società moderna che affronta la propria battaglia nella consapevolezza di non poterla vincere, in un continuo, illimitato e, per usare ancora un termine di Bauman, *fluid* processo? (Bauman, 2004) La società, creando le condizioni per la costruzione della propria identità e di quella degli individui, produce le premesse per la sua negazione, se per identità vogliamo intendere qualcosa di definitivo a cui si giunge attraverso un percorso progressivo che ci voglia far maturare per poter cogliere i frutti dei nostri sforzi¹³. La morte, in definitiva, non è che la conferma dell'aleatorietà dell'esistenza. Ma la morte, così come la vita stessa sembrano ormai costituire la nuova frontiera dell'uomo, deciso a perscrutare l'imperscrutabile, risoluto nel cercare sé stesso oltre i limiti dell'umano, la cui inviolabilità sta perdendo lo statuto di tabù.

C'è chi, non senza una certa enfasi portmoderna, ha fatto coincidere i grandi progetti dell'uomo, le grandi narrazioni con l'idea della terra promessa e quindi con il viaggio destinato esclusivamente alla sua meta, decretandone la fine in quanto miraggi impotenti di fronte alle prove di realtà. Anzi, proprio a queste grandi narrazioni e al loro spirito totalizzante, veicolo di fondamentalismi di matrice più svariata, si è attribuita almeno parte delle responsabilità per i drammi e le barbarie che l'uomo continua ad attuare, in nome di un qualsivoglia disegno da raggiungere, di un fine che legittimerebbe qualsiasi mezzo. Eppure nella tensione umana, nel suo anelare verso la propria liberazione non può venire meno la meta, il fine, inteso però come utopia, come non luogo: il viaggio esistenziale è percorso, ma non solo, è anche e irrimediabilmente e dialetticamente meta. Il non luogo è al tempo stesso speranza, brucco in procinto di divenire farfalla.

3.1.2. Dal mito alla ragione

Le grandi tappe del viaggio dell'uomo occidentale sono capitoli della sua storia. Se ci limitiamo all'era recente, decollata con la prima rivoluzione tecnologica, allora questa è la storia dell'intelligenza umana che ci porta dalla mitologia verso la razionalità, passando dalla religione e intrecciandosi con essa. Ma sia chiaro: non si tratta di tappe sequenziali, positivisticamente allineate sul filo di una progressione verso la meta finale. Le tappe sono parallele, circolari, tutt'altro che intenzionate a lasciarsi alle spalle il peggio in favore del meglio. L'idea di progresso che tanto ha dato all'ideale della modernità ha fatto il suo tempo. Così, se la magia è uno dei primi requisiti di cui l'uomo primitivo si è dotato per affrontare il viaggio, resta pur sempre parte della nostra esistenza. Di fronte alle forze della natura che lo minacciano, l'uomo sviluppa un'arte che gli permetta di controllarle e di salvaguardare la propria incolumità, anzi, se possibile, di volgerle a proprio favore. Così fra gli esseri umani c'è chi ben presto si destreggia con particolare abilità in quest'arte e ne deriva una posizione sociale di privilegio e di dominio (cfr. Frazer, 1973).

“La credenza nella magia è una delle più antiche e suggestive espressioni del destarsi, nell'uomo, della fiducia in se stesso. Come mago, l'uomo, non si sente più

¹³ Vi è in tutto ciò una radicale relativizzazione dell'idea di progresso come ci è stata consegnata dal positivismo ottocentesco.

alla mercè delle forze naturali o sovrannaturali. Egli comincia a svolgere una parte, diviene un attore nel teatro della natura. Ogni pratica magica si basa sul convincimento che i fenomeni naturali dipendano in alto grado dalle azioni umane.” (Cassirer, 1968, 177)

Già la magia testimonia dell’anelito umano verso la liberazione e la ricerca di sé stesso e l’assunzione di un ruolo nel mondo. Lungi dall’essere un tratto tipico dell’uomo primitivo, la magia continuerà a far parte del pensiero e della cultura umana, non solo condizionandone la vita quotidiana fin nella nostra epoca del dominio tecnologico sulla natura, ma anche incidendo in modo determinante su eventi di grande portata come la stessa nascita della scienza moderna¹⁴.

Quando l’uomo si accorge che la magia è impotente di fronte i suoi problemi riesce a passare alla dimensione religiosa, va alla ricerca delle soluzioni in un essere superiore, trascendente, capace di lenire le sue preoccupazioni. La religione è per Frazer “un atteggiamento di umiltà dinanzi alle misteriose potenze dell’invisibile” che subentra all’antico comportamento dell’uomo dedito alla magia (Frazer, 1973, 81 sgg.). Originariamente però, le religioni tracciano un mondo comune tra uomini e dei, un mondo condiviso che vede gli dei si disporre di poteri superiori, capaci di dar senso alle cose nella loro universalità, ma che condividono anche i drammi e le miserie degli uomini. Il cosmo è la patria di tutti, dei e uomini. Questa comunità tra dei, uomini e natura, tipica della cultura greca, verrà dissolta dalle grandi religioni monoteiste, il legame fra uomini e dei si spezzerà per far posto ad un nuovo rapporto, diverso perché profondamente gerarchico e condizionato da due grandi questioni: la questione morale del bene e del male e la questione della ragione e del suo uso. Con la tradizione giudaico-cristiana, decisiva per la cultura occidentale, l’uomo si subordina a Dio, ma al tempo stesso acquisisce una supremazia rispetto alla natura, trasformata da entità cui si deve rispetto e ammirazione ad oggetto di conoscenza razionale, di sfruttamento e di dominio attraverso il lavoro, un dominio necessario per riscattare la fuga dal Paradiso.

“La connessione simpatica affermata dalla magia e dalla mitologia primitiva non è negata né distrutta, però alla natura ora ci si accosta non emotivamente ma razionalmente. Se la natura contiene un elemento divino, esso ci si manifesta non tanto nell’esuberante ricchezza delle sue forme quanto nella semplicità del suo ordine. La natura non è, come nella religione politeistica, la grande Madre benigna, il grembo divino da cui scaturisce ogni vita. Essa viene concepita come il regno della legge e della conformità alla legge...”. (Cassirer, 1968, 189)

In questo modo le grandi religioni rappresentano, nonostante una forte ambiguità che avremo modo di discutere più oltre (cfr. infra, § 4.2.1.), un passo importante verso la ragione strumentale.

3.1.3. Vita contemplativa e vita attiva

Il rapporto dell’uomo con la natura si attua in due modalità: teorica e pratica, di comprensione e di intervento. Il percorso della nostra riflessione attorno agli elementi di una genealogia del concetto di *competenza*, seguirà costantemente le tappe evolutive di una cifra che si rifà a queste modalità di vita, il cui valore fondante per la cultura occidentale ed euristico per la nostra analisi non può essere sottovalutato: si tratta della contrapposizione tra *vita attiva* e *vita contemplativa* di cui dobbiamo un’ampia e approfondita analisi all’opera di

¹⁴ Si vedano nel merito ad esempio gli studi di Paolo Rossi su Bacone e sul ruolo della magia nel Rinascimento e nell’avvio della modernità (Rossi, 2004, 2006).

Hannah Arendt “Vita activa. La condizione umana”, pubblicata nel 1958¹⁵. Nel suo percorso analitico la Arendt non affronta tanto l’essenza dell’essere umano e della sua esistenza in un’ottica ontologica, da cui piuttosto ci mette in guardia, essendo ogni tentativo in tal senso destinato a finire prima o poi nella costruzione di modelli divini (HA, 21), quanto le *condizioni* che determinano l’esistenza umana in quanto esistenza attiva. Queste condizioni sono di due tipi: quelle preesistenti in natura, in corrispondenza alla storia biologica, e quelle che l’uomo stesso crea in quanto essere attivo, in corrispondenza alla storia culturale.

Le nozioni di *vita attiva* e *contemplativa* appaiono nella filosofia medioevale in quanto traduzioni di concetti della filosofia greca che ne contiene le origini concettuali e culturali. Il latino *vita activa* serve per ridare ciò che Aristotele definiva con *bios politicòs*¹⁶, ossia l’attività del cittadino libera da vincoli di sussistenza e dedicata alla ricerca del bello e della virtù. Rispetto al significato medioevale, il concetto aristotelico di *vita attiva* (*bios politicòs*) considera esclusivamente l’agire politico, e non si riferisce a tutto ciò che è lavoro e produzione e in un qualche modo collegabile alla tecnica in quanto intervento sulla natura (HA, 22 sg). Sant’Agostino, ricorda la Arendt, parlando di *vita negotiosa* o *actuosa* (De civitate XIX, 2 e 19), resta ancorato ai significati aristotelici, ma poi la traduzione del *bios politicòs* verrà investita di nuovi contenuti portando alla nascita del concetto di *vita attiva*.

“Con la scomparsa dell’antica città-stato – sant’Agostino era forse l’ultimo a sapere almeno cosa significasse un tempo essere un cittadino – il termine *vita activa* perdette il suo significato specificamente politico e indicò ogni genere di partecipazione attiva alle cose di questo mondo. Certo, ciò non significa che l’attività lavorativa e l’operare avessero conquistato un rango più elevato nella gerarchia delle attività umane e una dignità pari alla vita dedicata alla politica. Si trattava piuttosto di un processo contrario: l’azione veniva ora annoverata tra le necessità della vita terrena, cosicché rimaneva la contemplazione (il *bios theoretikos*, tradotto con *vita contemplativa*) come solo modo di vita veramente libero.” (HA, 12)

La filosofia medioevale tende a purificare la *vita contemplativa* liberandola anche della componente politica e conducendola entro i confini della quiete interiore, del riposo e della calma totali ove diventa possibile la ricerca della conoscenza assoluta, dell’avvicinamento all’anima e a Dio perché solo così è pensabile il manifestarsi della rivelazione. L’affinità con la teoria platonica e aristotelica è evidente e sottolinea una delle essenziali continuità tra la filosofia greca e la speculazione medioevale. Per contro, la *vita attiva* viene a coincidere con tutto quanto è esteriore, espressione di movimento del corpo con l’ambiente, azione tesa alla creazione delle condizioni materiali dell’esistenza. Paradossalmente, *vita attiva* per la filosofia medioevale è sinonimo di distrazione, di perdita della concentrazione per le cose essenziali e avrà, fino alle origini del Mondo Nuovo, una connotazione chiaramente negativa (HA, 25).

Come si può notare dunque, per lo sviluppo dei concetti di *vita attiva* e *vita contemplativa* è stata in origine determinante, al pari del pensiero greco classico, la tradizione cristiana che, del resto, rappresenta una delle matrici costitutive di tutta la cultura occidentale. In questo senso si assesta definitivamente nella filosofia medioevale il paradigma bipolare che si staglia nitido nelle principali tappe della nostra cultura: dalla conclusione dell’epoca

¹⁵ La discussione sul significato e sull’evoluzione del rapporto tra *vita activa* e *vita contemplativa* si ispira a quest’opera che verrà citata di seguito semplicemente con HA e la pagina (Arendt, 2006 [1958]).

¹⁶ Aristotele distingue tre forme di esistenza umana del libero cittadino, forme da cui esclude quindi gli schiavi e le donne, e che sono rivolte tutte alla ricerca del bello: la vita, *bios*, dedicata al piacere del corpo, la vita dedicata alle attività della polis, la vita di contemplazione e di ricerca del sapere del filosofo.

medioevale all'apparire del Mondo Nuovo, dalla rivoluzione rinascimentale al progetto illuminista della modernità, per concludere nel mondo attuale. Ora, fra le questioni che più ci interessano rientrano quelle attinenti alla predominanza dell'una o dell'altra forma di vita, alla loro gerarchia, ma non solo, anche all'interno, soprattutto della *vita attiva*, di per sé complessa e articolata, varia il rapporto tra le diverse componenti quella politica come quella tecnica.

A grandi linee osserviamo il variare dell'equilibrio tra i due poli attraverso le epoche: se per la filosofia e la cultura greca, l'esistenza è impensabile senza *vita activa* (nella sua accezione politica beninteso), quella *contemplativa* rappresenta comunque il punto di riferimento centrale; nella tradizione cristiana e nella filosofia medioevale vediamo l'affermarsi della chiara supremazia della *contemplazione*, che verrà messa in discussione dapprima alla soglia del Mondo Nuovo con l'avvento del sapere scientifico e con la ricerca di un nuovo equilibrio nell'esperienza rinascimentale. L'*homo faber*, simbolo per eccellenza del Mondo Nuovo e dell'era moderna, contribuirà alla preminenza della *vita attiva* (nella sua accezione tecnica) e, in definitiva, all'insuccesso del progetto illuminista, teso anch'esso verso un equilibrio tra ragione e tecnica, un equilibrio però negato da una modernità in cui il sopravvento del lavoro e della tecnica ha eclissato anche il *bios politicòs* aristotelico.

Nella misura in cui la *vita contemplativa* è dell'ordine della conoscenza e della teoria, vogliamo vederla in analogia al *sapere* così come è costitutivo del nostro concetto di *competenza*, mentre la *vita attiva*, in quanto espressione del lavoro, del produrre e della manipolazione tecnica è corrispondente al *saper fare*. Ci resteranno da precisare la collocazione e i riferimenti del *saper essere*, anche se, nell'ottica aristotelica non possono che attenersi alla *vita attiva*.

3.2. Competenza e risorse: sapere, saper fare, saper essere

Ci conceda ora il lettore un passaggio non immediato, dalla riflessione di ampio respiro su cultura e identità e sulla *conditio humana* alla nozione di *competenza*, nella speranza che proprio questo nesso possa esplicarsi nel prosieguo del lavoro.

Se la nozione di *competenza* assume un ruolo cardine in questo lavoro è perché ha accompagnato come una sorta di ombra l'agire di chi scrive, proponendosi di volta in volta in sembianze e funzioni diverse, come strumento di lavoro, come categoria di riflessione critica e di analisi di realtà o come luogo di sedimentazione di idealità e di aspettative. In tutto questo è andata maturando con il tempo un'idea chiave, concepibile quale "ipotesi di lavoro" capace di dare un senso al progetto e di renderne trasparente l'interesse.

Dal punto di vista della formazione, ipotizziamo che la nozione di *competenza* si possa profilare come una categoria dotata non solo di elementi per una rilettura del rapporto tra le sfere della *formazione*, del *lavoro* e della *cultura*, ma anche per una ridefinizione di questo rapporto nell'ottica di un necessario rinnovamento dei sistemi formativi. In particolare crediamo che sussista l'esigenza di ridiscutere e di reimpostare la relazione tra la formazione generale di tendenza accademica, la *Bildung* in senso classico, tradizionalmente proiettata sulla sfera culturale, da un lato, e la formazione specialistica, professionale, solitamente ancorata alla sfera del lavoro, dall'altro lato. Può la nozione di *competenza* articolarsi come concetto forte e assumere un ruolo paradigmatico per la ridefinizione di questo rapporto tra *formazione*, *cultura* e *lavoro*?

Di seguito deliniamo, nei termini di una prima definizione e di una prima problematizzazione, quelli che pensiamo essere le componenti essenziali di ogni

preoccupazione formativa ed educativa intesa a permettere alle nuove generazioni di acquisire il bagaglio necessario per affrontare la propria esistenza nel contesto di un'appartenenza sociale. Evidentemente il discorso non si può più circoscrivere all'introduzione dei giovani nella realtà sociale, ma va ampliato ad una formazione continua che in un modo o nell'altro abbraccia tutta l'ontogenesi umana, sia in senso longitudinale, con riferimento all'arco temporale dell'esistenza, sia in senso orizzontale, con riferimento ai diversi ambiti di vita. Attribuiamo comunque a quegli elementi una valenza globale, visto che ad essere in gioco è in primo luogo la capacità degli individui di apprendere, per sviluppare sé stessi attraverso la crescita del potenziale interiore e per acquisire le risorse che derivano dal patrimonio culturale dell'umanità. In quest'ottica la nozione di *risorsa* assume un senso particolare. Se è vero che il suo significato rimanda ad un "mezzo o espediente che può venire in aiuto in caso di necessità" (Zingarelli), e quindi può essere visto in un'ottica strumentale tecnico-economica, è altresì indispensabile ricordare che l'origine etimologica fa riferimento al verbo latino *surgere*, apparire, alzarsi, venire a crearsi, nascere, quindi proprio ciò che un processo formativo intende suscitare. Il prefisso *re-* di risorgere specifica l'atto del sorgere di nuovo: qualcosa che rinasce, ritorna ad essere, manifestazione di un processo continuo e ricorsivo, proprio di ogni essere umano che si ripropone a continuità del genere attraverso un processo di crescita e di (auto-)formazione. Ecco perché ci pare che la nozione di *risorsa* goda di una indubbia legittimità per un uso nel contesto formativo e, anzi, riporti a consapevolezza l'esigenza di un'educazione profondamente legata ai mezzi e al contesto di cui l'uomo può disporre, piuttosto che essere espressione di qualsivoglia concetto antropologico universale o principio ontologico invariante e a-storico.

Quali sono dunque le *risorse* della formazione? Ci poniamo l'interrogativo sottintendendo che la formazione, prima ancora che risultato sia processo, un processo realizzato dal soggetto che si forma in un atto al tempo stesso autonomo, indipendente e eterodiretto, necessariamente fondato sull'intervento esterno. Ebbene, vediamo queste risorse come intimamente legate al sapere dell'uomo in quanto essere razionale e simbolico che evidentemente opera seguendo pure altri motivi oltre la ragione, in particolare le emozioni, ma che in definitiva si contraddistingue per la sua capacità di capire e condizionare la propria esistenza con le facoltà della ragione e dell'intelligenza¹⁷ e con la conoscenza su cui l'intelligenza stessa si fonda. Tre sono le categorie del sapere nell'agenda della nostra riflessione: il *sapere* in quanto tale, che utilizziamo come sinonimo di conoscenza, il sapere nella sua accezione operativa visto come *saper fare*, e il sapere come espressione esistenziale, inteso dunque come *saper essere*. Per i termini di quest'agenda vogliamo attingere esplicitamente alle origini della cultura occidentale, al pensiero greco classico, perché nel corso della nostra storia sono quei termini che riemergendo di continuo, non cessando, grazie alla loro chiarezza, di imporsi anche alla realtà moderna e di fornire i tasselli epistemologici alle teorie della razionalità.

3.2.1. Sapere ed *epistémé*

Già la nozione greca di *epistémé* contiene gli elementi necessari per definire ciò che oggi possiamo intendere per sapere e per conoscenza, nella misura in cui sapere e conoscenza vanno distinti dalle opinioni e dalle credenze, ma anche dal *saper fare*, la *techné*, e dal *saper*

¹⁷ Senza voler per nulla indulgere alla plorificazione dei diversi e fantasiosi tipi di intelligenza emotiva, sociale, economica, ecc., dovuti più ad esigenze di mercato che ad un discorso scientifico serio, crediamo che la ragione e l'intelligenza, come ha suggerito Howard Gardner, abbiano una struttura composita e la nostra *forma mentis* disponga di attitudini diversificate e sia aperta in molteplici direzioni. (Gardner, 1987)

essere la *phronesis*. Nella filosofia greca incontriamo la distinzione fondamentale tra sapere teorico (*theorein*), derivante dalla riflessione contemplativa, e sapere empirico (*empeiria*) che attiene al sapere derivante dall'esperienza sensibile. Se la teoria tende alla generalizzazione, quindi a definire una conoscenza che abbia un valore universalmente riconosciuto per un insieme di fenomeni o per un determinato settore della realtà, il sapere empirico rileva originariamente fatti singoli e specifici rientranti nella sfera dell'esperienza soggettiva, del sapere prescientifico. Entrare nel merito del complesso discorso epistemologico¹⁸, sarebbe in questa sede pretestuoso. Dobbiamo pertanto fare i conti con la consapevolezza di un certo rischio d'imprecisione nello stabilire alcune distinzioni indispensabili per gli scopi del nostro lavoro. Queste distinzioni si pongono all'incrocio tra sapere teorico (speculativo) vs. empirico da un lato e sapere soggettivo vs. oggettivo dall'altro lato. Sappiamo che la conoscenza teorica non è semplicemente da considerare soggettiva in quanto un elevato grado di sistematicità le può conferire consistenza e oggettività – o perlomeno: dignità – scientifica, mentre d'altro canto il sapere empirico fornisce le basi esperienziali proprio per ottenere maggiore oggettività, validità e affidabilità. Nell'ottica di una necessaria trasparenza teorica, assumiamo una posizione epistemologica relativista, nel senso che il problema fondamentale della conoscenza umana non sia quello della ricerca di una verità assoluta e universalmente riconosciuta, fondata su principi metafisici e su leggi naturali immutabili, ma di saperi contestualizzabili storicamente e culturalmente e tali da permettere all'uomo di affrontare pragmaticamente la propria esistenza¹⁹.

Date queste premesse, consideriamo il sapere nell'accezione della *conoscenza dichiarativa* (Ryle, 1969 [1949], 26 sgg.), distinguendo due categorie: una prima riferita al sapere **soggettivo-contemplativo** che può essere sia sistematico, frutto di un processo di elaborazione speculativa, sia spontaneo e prescientifico; una seconda categoria attinente al **sapere oggettivo-scientifico**, quindi fondato sull'osservazione e sulle metodologie empiriche che ne assicurano l'oggettività, per quanto questa sia relativa. La conoscenza così intesa, non dovendo necessariamente obbedire a finalità operative, rientra nella sfera d'influenza del discorso speculativo e della *vita contemplativa*.

3.2.2. Saper fare e *techné*

A differenza di come la possiamo vivere oggi, alle origini nella cultura greca, la tecnica (*techné*) era dell'ordine della comprensione, della verità e non del dominio della natura, in quanto la natura (*physis*) veniva considerata parte di un cosmo immutabile, oggetto di ammirazione e di comprensione, ma non di alterazione e di sfruttamento. La concezione antica contrappone la tecnica *qua* sapere alla teoria (*epistémé/theorein*) e ne fa un saper fare, identificabile anche con l'arte. Ci rifacciamo a questa tradizione per vedere nel saper fare prima il *sapere* poi il *fare*, nel senso cioè di *conoscenza procedurale* e non tanto di capacità esecutiva, visto che, notoriamente, sapere come si fa qualcosa non è per nulla sinonimo di saperla fare effettivamente²⁰.

¹⁸ In particolare del rapporto tra razionalismo ed empirismo e delle concezioni ermeneutiche che assegnano alla componente interpretativa un ruolo centrale per la definizione del sapere.

¹⁹ Cfr. nel merito Rorty, 2000, 7 sgg. e, più ampiamente, Rorty, 2001 [1979].

²⁰ Vale la pena di ricordare come Ryle introduca le nozioni di *knowing that* e *knowing how* nella loro accezione inglese che per *knowing how* intende anche *being able to do something*. La traduzione di questa nozione in altre lingue ha creato non pochi grattacapi, ma in genere si utilizzano i termini di conoscenza e capacità in italiano e *Wissen und Können* o *Fähigkeit* in tedesco (cfr. la nota del traduttore in Ryle, 1969 [1949], 26).

Una spiegazione di questa concezione della *techné*, che va oltre il rapporto con la natura nella cultura greca, ha a che vedere con la realtà sociale per nulla avvezza a considerare il lavoro come qualcosa di dignitoso. Al contrario, per il cittadino della *polis* la sussistenza materiale doveva essere assicurata dagli schiavi e sarebbe stato motivo di disonore dover lavorare. Per questa attività dell'operare, la cultura e la filosofia greca hanno coniato un altro concetto, quello di *poiesis* che intende il produrre, l'elaborare, l'attività finalizzata a qualcosa di preciso. Oggi possiamo mettere in relazione la *poiesis* con il lavoro meccanico, ripetitivo e per certi versi alienante. Questa forma di lavoro non coincide affatto con il lavoro manuale in contrapposizione a quello astratto o intellettuale, piuttosto è il lavoro che obbedisce ad una logica operativo-strumentale e che fatica a trovare un senso compiuto in sé stesso. Per contro il lavoro *sensu techné* ha un significato e una finalità in sé stesso, coincide con un'attività produttiva compiuta che salvaguarda la dignità umana e non si riduce a mera esecuzione, è il lavoro aperto come lo può essere quello dell'artigiano. In questo senso la *poiesis* sta all'*animal laborans* come la *techné* sta all'*homo faber*, l'essere esecutore si contrappone all'essere produttore²¹. Il *saper fare* come lo intendiamo in queste riflessioni, quindi nella sua manifestazione di **lavoro operativo-strumentale** di taglio meccanico esecutivo (*sensu poiesis*) e di **lavoro tecnico-aperto** (*sensu techné*), riguarda entrambe le forme del lavoro e rientra nella sfera d'influenza della *vita attiva*.

3.2.3. Sapere essere e *phronesis*

Accingersi ad esaminare la questione del *saper essere*, la terza fra le risorse, è impegno arduo, ma anche singolarmente affascinante, perché attiene, ancor più nitidamente rispetto al sapere e al saper fare, all'uomo come tale e tocca direttamente il sistema della sua *essere*. In gioco vi è la concezione stessa dell'uomo, in quanto esistenza e valore dell'agire, ma vi è in posizione preminente anche la questione etica.

La *phronesis* è sinonimo di saggezza, per i latini era la *prudentia*, la virtù che permette di mettere in relazione il sapere e il saper fare, la conoscenza e l'azione e che ha un carattere eminentemente pratico²². Per la cultura greca il discorso etico aveva come oggetto l'uomo nella sua relazione con gli altri uomini e con gli dei, ma non toccava invece la natura, essendo questa esclusivamente oggetto di attenzione euristica in vista della ricerca della verità. L'avvento della tradizione giudaico-cristiana²³ fa della natura, come abbiamo già notato, un oggetto da sottomettere e da modificare, mettendo in gioco quindi una nuova esigenza etica che attiene agli atteggiamenti verso la natura stessa, atteggiamenti che oggi sono più che mai di pressante attualità.

Con il *saper essere* intendiamo pertanto mettere a fuoco la conoscenza etico-morale, quella conoscenza che dà consistenza alla responsabilità dell'essere umano nel suo rapporto con sé

²¹ Un'interessante ripresa di questa distinzione la troviamo nel recente libro *The Craftsman* di Richard Sennet dove l'autore tesse per così dire l'elogio del lavoro. Lo fa nel solco del pensiero e della filosofia di Hannah Arendt di cui fu allievo, ma criticando, in modo a nostro avviso discutibile, la sua maestra per aver distinto l'*animal laborans* dall'*homo faber*, perché ciò corrisponderebbe alla scissione dell'uomo attivo, che opera nel senso della *praxis*. L'intento di Sennet sembra essere quello di una rivalorizzazione dell'*animal laborans* che, pur essendo esecutore, sviluppa un suo ragionare (Sennet, 2008, 16 passim).

²² Qui si intende pratico nel senso di *praxis* (cfr. infra, § 4.1.2) La nozione di *phronesis* è vicina a quella di *sophia* che ha in Aristotele una connotazione più teoretica. Assistiamo da qualche tempo ad un vero e proprio revival del concetto di *phronesis*. Si veda nel merito l'ampia disamina di Eikeland, che afferma: "The process of rediscovery no doubt springs from a deeply felt desire for finding concepts to grasp kinds of knowledge and skills that are directed towards understanding and acting in accordance with requirements of the concrete situations we find ourselves." (Eikeland, 2008, 15)

²³ Cfr. infra, cap. 4.2.

stesso, con i suoi simili e con la natura. Crediamo che questa conoscenza sia la *conditio sine qua non* per la consapevolezza e la presa di coscienza identitaria degli individui e della società, in quanto comprensiva delle altre due forme di sapere. Potremmo di conseguenza distinguere un sapere che riguarda l'individuo, uno che riguarda la società e uno che riguarda la natura. Per semplificare integriamo le ultime due forme sotto le categorie del *sapere essere politico*, distinguendola dal *sapere essere individuale*.

3.2.4. Riferimenti per l'interpretazione

Schematicamente abbiamo discusso la nozione di *competenza* collocandola nell'alveo della ragione umana e dei suoi sviluppi, ne abbiamo tracciato le categorie costitutive identificandole quali *risorse* o *saperi* necessari ai fini della formazione. Queste categorie ci serviranno come *riferimenti orientativi e interpretativi* nella ricostruzione genalogica delle premesse storico-filosofiche della nozione stessa. Ogni epoca, ogni tradizione culturale e filosofica, ma anche i differenti protagonisti hanno sviluppato un rapporto molto complesso con la ragione, il sapere e le sue specifiche categorie. In questo lavoro non possiamo certo avere la pretesa di metterne a fuoco caratteristiche e significati profondi. Piuttosto ci limiteremo a rendere l'idea a grandi linee di come le epoche e le tradizioni prese in esame vivono la razionalità e considerano il sapere nella misura in cui si profilano quali elementi originari della *competenza* così come li abbiamo esposti.

Schematicamente possiamo rappresentare il quadro di riferimento nel modo seguente (fig. 2):

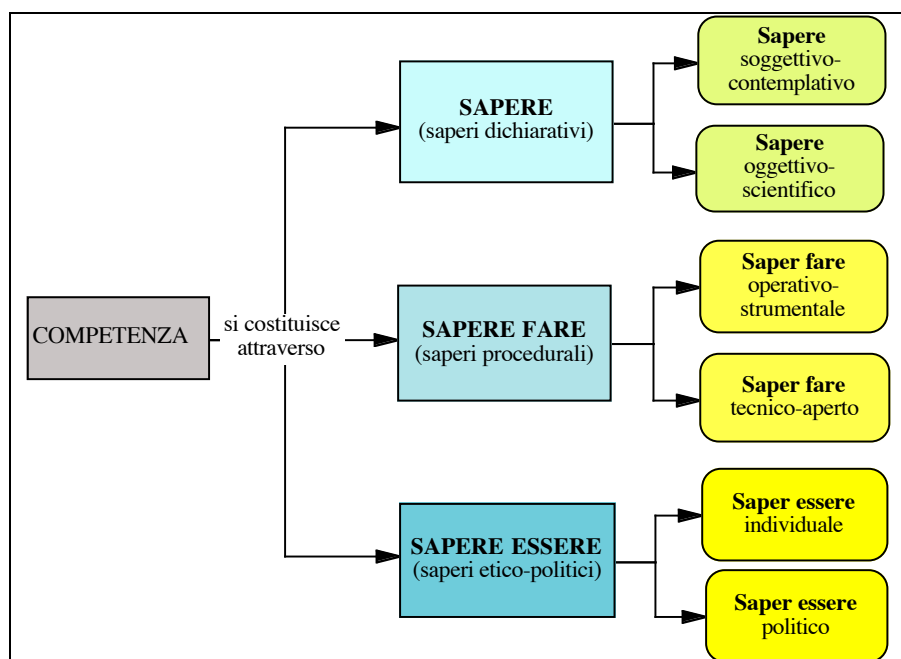


Fig. 2: Competenza e saperi: quadro di riferimento

PARTE PRIMA

4. Le origini storiche e culturali del discorso sulla *competenza*

Ogni concetto ha una sua genesi individuabile nella storia del pensiero e delle idee. Vogliamo dunque esplorare queste tracce, dirette e indirette, offerteci dalla storia, nella misura in cui ci possono fornire utili riferimenti per un fondamento teorico del concetto di *competenza*, ma anche per capire quali possono essere le sue potenzialità e i suoi limiti in relazione all'esperienza umana e sociale a cui andiamo incontro.

Nell'uso corrente, soprattutto quando sussiste un interesse esplicitamente critico, la nozione di *competenza* viene accostata a significati e a concetti propri di un orizzonte di pensiero contraddistinto da alcune idee chiave:

- a) l'idea che la nozione di *competenza* sia l'espressione di un uso prevalentemente *strumentale* della ragione, del sapere e della cultura, per cui quest'ultima cessa di avere anche un valore fine a sé stessa non strettamente legato a fini specifici;
- b) l'idea che *competenza* e tecnica siano parti di un'unica identità e la *competenza* sia una sorta di veicolo di applicazione sistematica e diffusa del sapere tecnico finalizzato *in primis* al dominio della natura da parte dell'uomo;
- c) l'idea che la nozione di *competenza* rifletta soprattutto la natura della razionalità *economica*, intesa come ottimizzazione del rapporto mezzi-fini, e trasformi l'uomo che ne è portatore in un mero strumento alla mercé dei mercati e degli interessi che vi predominano.

Sapere e tecnica, razionalità strumentale, rapporto mezzi-fini: questi sono alcuni degli elementi di sovrapposizione semantica riscontrabili nel campo di utilizzazione della nozione di *competenza*. Una ricostruzione genealogica che voglia recuperare elementi della tradizione del pensiero e della civiltà europea che si possano profilare quali basi del concetto deve pertanto prendere in considerazione questi elementi e la loro evoluzione a partire dalle origini della nostra cultura.

Il mito, assieme alla tragedia, non è stato solo il precursore del pensiero e della filosofia greca²⁴, ma anche fonte di continua ispirazione per tutta la civiltà europea. Passo per passo, l'evoluzione della nostra cultura è stata accompagnata dai miti, riletti e reinterpretati a seconda delle epoche e dei contesti, per fornire stimoli fecondi alle diverse correnti di pensiero e ai modi di concepire il mondo, l'uomo, la società e contribuire così ad informare la coscienza culturale dell'Occidente.

Pur considerando la civiltà greca come l'origine probabilmente più profonda e determinante, è evidente che la modernità occidentale si sia sviluppata nell'alveo di molteplici tradizioni. Ciò vale anche per il patrimonio mitologico e allegorico. Di conseguenza faremo capo nella nostra esplorazione da un lato, per la tradizione greca, al mito di Prometeo, dall'altro lato, per quella giudaico-cristiana alla Genesi e all'allegoria della Torre di Babele. Il valore simbolico dei tre miti per l'evoluzione della cultura europea ci pare profondo e determinante, non solo per il fatto di permettere la messa in rilievo del rapporto tra sapere e tecnica, ma in particolare di offrire motivi di interpretazione illuminanti per la costante ricerca dell'uomo di una propria identità e di una propria autonomia rispetto a Dio e agli dei. Importante è il fatto

²⁴ Si veda per un'introduzione ampia e articolata Snell, 1963

che questi miti sono costantemente presenti nell'evolversi della cultura europea e che assumono un significato essenziale per la seconda rivoluzione industriale con la svolta verso la modernità, la nascita della scienza moderna, l'articolarsi del progetto illuminista e l'avvento dell'industrializzazione.

Questi sono dunque alcuni dei temi di riflessione che ci spingono ad affrontare il mito, dapprima quello di Prometeo.

4.1. La cultura greca: Prometeo

*"Il fuoco rapito da Prometeo è l'origine dell'industria,
delle arti meccaniche e delle scienze mediante le quali
l'uomo può modificare la sua situazione di originaria nudità
e impotenza e farsi in qualche modo
padrone delle cose create."*

Paolo Rossi

(I filosofi e le macchine, 1962, 185)

*"Di Prometeo trattano quattro leggende:
Secondo la prima egli fu inchiodato al Caucaso, perché aveva tradito
gli dei a vantaggio degli uomini, e gli dei mandavano aquile
a divorargli il fegato sempre ricrescente.
La seconda vuole che Prometeo, per il dolore procuratogli dai colpi di becco,
si sia addossato sempre di più alla roccia fino a
diventare con essa una cosa sola.
La terza asserisce che nei millenni il suo tradimento fu dimenticato;
tutti dimenticarono: gli dei, le aquile, egli stesso.
Secondo la quarta ci si stancò di lui che non aveva più motivo di essere.
Gli dei si stancarono, la ferita – stanca – si chiuse.
Rimase l'inspiegabile montagna rocciosa – La leggenda tenta di spiegare l'inspiegabile.
Siccome proviene da un fondo di verità, deve terminare nell'inspiegabile."*

Franz Kafka

Nell'Olimpo gli dei sono in lotta fra di loro e agli uomini non riservano che un atteggiamento sprezzante. Ma, così narra già Esiodo, gli uomini hanno la fortuna di trovare in Prometeo un protettore immortale:

"Gli dei tengono infatti nascosti agli uomini i mezzi di vita: se così non fosse, in un sol giorno ti procureresti agevolmente di che vivere magari per un anno e rimanertene in ozio; (...) Ma Zeus (...) meditò luttuosi affanni a danno degli uomini e celò il fuoco; ma il nobile figlio di Japeto lo rapì per gli uomini a Zeus, pieno di giudizio... Sdegnato gli disse allora Zeus, adunatore di nubi: "O figliolo di Japeto, tu che sei il più ingegnoso di tutti, ti rallegri di aver rubato il fuoco e di avere eluso i miei voleri: ma hai preparato grande pena a te stesso e agli uomini che dovranno

venire. A loro, qual pena del fuoco, io darò un male del quale tutti si rallegheranno nel cuore, facendo feste allo stesso lor male.”²⁵

Zeus da seguito al nefasto progetto inviando Pandora in dono ai mortali che, poco ravveduti, l'accettano:

“Fino ad allora viveva sulla terra, lontana dai mali, la stirpe mortale (...). Ma la donna, levandoli di sua mano il grande coperchio dell'orcio disperse i mali, preparando agli uomini affanni luttuosi. Soltanto la Speranza là, nella intatta casa, dentro rimase sotto i labbri dell'orcio ...”²⁶

Quale può essere dunque il significato della punizione degli dei? Si tratta forse dell'espressione dei limiti dell'uomo, della sua congenita e antropologica imperfezione? Lasciamo per intanto aperto l'interrogativo.

Nonostante abbiano in comune con gli uomini l'origine nella terra, gli dei non sono più disposti a condividere con questi almeno parte dell'esistenza. Esiodo tuttavia non si propone di giustificare la ribellione di Prometeo contro la tirannide divina che ne deriva. Per contro è Eschilo, nel *Prometeo incatenato*, a dar forma all'immagine del dio ribelle, costretto a subire l'atroce punizione divina per aver voluto insegnare agli uomini l'arte del pensiero e della tecnica. Analoga è la lettura di Platone. Nitida è la sua intenzione nel *Protagora*²⁷, dove Prometeo diventa protagonista della creazione del genere umano grazie alla sua astuzia e alla sua furbizia nel sottrarre dall'Olimpo il sapere tecnico sotto forma del fuoco e distribuirlo agli uomini. Se in Esiodo²⁸, in virtù della disponibilità del sapere tecnico, l'esistenza degli uomini è assicurata, pur con l'aggravio dei mali arrecati da Pandora, in Eschilo e soprattutto nel *Protagora* ciò non è affatto il caso e la riflessione sull'uomo si apre a due grandi temi: quello della saggezza politica, necessaria per la convivenza, e quello dell'educabilità dell'uomo. L'uomo in quanto essere sociale e politico, incapace di sopravvivere con la sola ragione (*nous*), si pone al centro della riflessione platonica. Per il sofista *Protagora* la questione va un passo oltre e raggiunge una concezione dell'uomo come un essere che necessita di aiuto e che quindi deve essere educato e formato²⁹. Platone arricchisce il mito con la significativa componente del sapere politico: dopo aver rubato il sapere tecnico, Prometeo non è più in grado di fra proprio il sapere politico e quindi gli uomini ne restano privi.

La storia dell'uomo è la storia di un essere che nasce povero, nudo e privo dei mezzi minimi necessari per una sopravvivenza autonoma. Essendo, biologicamente parlando, il risultato di un parto prematuro, la natura lo avrebbe abbandonato a sé stesso, alla mercé dell'ambiente, dipendente dai suoi simili, a differenza degli animali che, appena nati, sono in grado, grazie ad un insieme di comportamenti istintuali, di muoversi e procacciarsi il necessario per sopravvivere e crescere. L'antropologia moderna costruisce su queste basi. Per Arnold Gehlen l'uomo non può dirsi che *essere carente*³⁰: ciò lo rende per un verso dipendente dai suoi simili e quindi, con piena soddisfazione del *Protagora* platonico, *essere sociale*, per un

²⁵ Esiodo, [2004]-a, *Le Opere e i giorni*, 42-60; Esiodo, [2004]-b, *Teogonia*, 507-610

²⁶ *Le opere e i giorni*, 100-105

²⁷ I riferimenti sono alle opere complete pubblicate da Laterza Platone, [1971]-a, [1971]-b

²⁸ Si veda anche la favola di Esopo “Gli uomini e Zeus” che affronta il tema esattamente negli stessi termini.

²⁹ Blumenberg non senza una buona dose di cinismo riprende le preoccupazioni pedagogiche dei sofisti: “Für Besorger und Umsorger des Lebens, (...) die sich selbst alles zutrauen und alles allen versprechen, muss es darauf ankommen, den Menschen als von der Natur gründlich im Stich gelassenes Wesen glaubhaft zu machen.”

Blumenberg, 360, cit. da G. Weiss, o.J., 6

³⁰ Cfr. Gehlen, 1972

secondo verso dipendente da sé stesso, e quindi essere culturale, vale a dire costretto all'autodeterminazione, dovendo compensare le proprie carenze con le proprie forze.

Ma torniamo alle origini mitologiche di questa rappresentazione, nella versione platonica. Platone racconta come gli dei, intenzionati ad abbellire la terra, plasmarono gli esseri viventi, così che "nessuna razza si potesse estinguere". Epimeteo, aveva ricevuto questo compito dagli dei, ma essendo imprevidente (Epimeteo da: *epi-métis* – col senno di poi)³¹, non si rese conto di aver dimenticato gli uomini. Così gli viene in aiuto Prometeo che, in extremis, riesce a rubare il *sapere tecnico* e donarlo all'uomo³². Gli uomini, fino ad allora costretti a "darsi da fare senza lume di mente" d'un tratto diventano "sovrani del loro intelletto." La tecnica è in origine la padronanza della ragione, così la descrive Platone nel *Cratilo*: "*Téchne* deriva da *héxis nou* che significa: essere padrone e disporre della propria mente."³³

Ma il progetto resta incompleto e l'uomo orfano di una parte vitale del sapere, il *saper essere* perché Prometeo non trova più la forza e i mezzi per sottrarlo a Zeus. Nel racconto platonico, *ab origine*, si delinea quella separazione tra *saper fare* e *saper essere* che condiziona l'avventura culturale dell'uomo occidentale³⁴.

³¹ Cfr. Galimberti 2004, 91

³² "Dopo aver fornito ad ogni specie animale i mezzi per la conservazione della propria razza, Epimeteo non essendo troppo sapiente, non si accorse di aver esaurito tutte le facoltà per gli animali: e a questo punto gli resta ancora la razza umana sprovvista di tutto, e non sapeva come rimediare. Mentre egli si trovava in questa situazione imbarazzante, Prometeo viene a vedere la distribuzione, e si accorge che tutte le razze di tutti gli altri animali erano convenientemente fornite di tutto, mentre l'uomo era ignudo, scalzo, scoperto e inerme. E ormai si avvicina il giorno segnato dal destino in cui l'uomo doveva uscire dalla terra alla luce. Allora Prometeo, in questa imbarazzante situazione, non sapendo quale mezzo di salvezza escogitare per l'uomo, ruba ad Efesto e ad Atena la loro sapienza tecnica, insieme al fuoco (...), e la dona all'uomo. In tal modo l'uomo ebbe la sapienza tecnica necessaria per la vita, ma non ebbe la sapienza politica, perché questa si trovava presso Zeus, e a Prometeo non era ormai più possibile entrare nell'acropoli, dimora di Zeus; (...)." Platone, *Protagora*, 321a-322a

³³ Platone, *Cratilo*, 400 b : 414 b-c

³⁴ La narrazione di Eschilo ci descrive poi il supplizio di Prometeo, il *pre-veggente*, incatenato alla rupe del Caucaso costretto alla pena eterna per aver offeso gli dei (Eschilo, 1994).

"Inorridite al mio strazio

– in polvere, cado – alla mia agonia

destinata a durare millenni.

Tanta è l'infamia che il giovane Duce

Del cielo scovò, a serrarmi!

Aaah, io singhiozzo sui dolori che soffro

E su gli altri, pronti all'assalto.

Sarà destino, un tempo, che albeggi

Il termine del mio soffrire?

Basta, che dico? Ho limpida scienza, io, in anticipo, di ciò che sarà. Nessun male verrà, improvviso, a sorprendermi. Certo, io devo portare il mio peso fatale – quando mi tocca – più sciolto che posso: so che è assurdo resistere contro un duro, fisso destino. Eppure, né star muto, né non star muto m'è dato ugualmente, su quel che mi capita ora. Ho offerto privilegi ai viventi ed eccomi, soffro sotto le stanghe di questa stretta fatale. Quel giorno, a colmare uno stelo di canna, io bracco di frodo lo zampillo del fuoco. Esso riluce, da allora, tra gli uomini, artefice strada maestra d'ogni mestiere ingegnoso. Fu questo il peccato: ora ne sconto il castigo, qui, perso nel cielo, trafitto nei ceppi."

"Favore grande hai donato ai viventi" gli dice *Corifea*. Ma Prometeo va oltre: "Non basta, io, ho fatto loro compagna la fiamma" (...) "Una fonte, da trarne la scienza di molti mestieri."

E ancora:

"Io li formai: riflessivi, sovrani del loro intelletto", perché fino ad allora "Era tutto un darsi da fare senza lume di mente. (...) Fu mia – e a loro bene – l'idea del calcolo, primizia d'ingegno, e fu mio il sistema dei segni tracciati... (...) Io trassi il cavallo alle stanghe del carro, lo feci tutt'uno alle briglie: fregio stupendo del lusso che spicca e trionfa. Fu mia, solo mia, la scoperta di un mezzo marino – vele come ali – per la gente che corre le onde. Io che ho ideato tanti congegni per l'uomo non trovo per me

Il dono del fuoco da parte di Prometeo ha la facoltà di sottrarre l'uomo ad un destino prestabilito e alla fatalità dominante della morte, collocando l'esistenza umana entro gli spazi, i limiti e le potenzialità dell'uomo stesso. L'uomo può iniziare la sua storia, si incammina sulla strada che lui stesso ha la facoltà di determinare, dando luogo ad un continuo, inarrestabile progetto di vita e liberandosi dal condizionamento della morte.

Il tema riemergerà con forza agli albori della modernità quando di nuovo, dopo la transizione medioevale, l'uomo tornerà ad essere esaltato

“... non come un ente, ma come pensiero, e la posizione privilegiata dell'uomo non (sarà) frutto della volontà divina, ma della libera scelta dell'uomo al quale non è stata assegnata una *natura* come a tutte le altre cose create. La natura dell'uomo sarà dunque il farsi dell'uomo. E la possibilità di questo farsi è infinita; i suoi limiti coincidono con i limiti dell'universo.” (Rossi, 1962, 182)

Il messaggio prometeico si inserisce nel passaggio dal mito al pensiero razionale. È il momento in cui “la concezione greca dell'uomo e del mondo si è progressivamente ‘secolarizzata’ o ‘laicizzata’ e l'universo degli dei si è cancellato a poco a poco dinanzi alle azioni degli uomini” (Châtelet, 1976a, 9). Il mondo prerazionale della magia, del mito e della poesia fondato su una rappresentazione cosmologica e onnicomprensiva della realtà che cerca spiegazioni in un'unica origine (il fuoco, l'acqua, l'aria) dando luogo ai primi modelli di pensiero si sta spegnendo sotto la spinta irresistibile della civiltà. Ma il prezzo è elevato. Platone ne prende atto, constata i drammi della Grecia e dell'Atene del suo tempo e sotto l'impressione tragica delle lotte di potere, dei limiti dell'oligarchia spartana come della democrazia ateniese, disegna la sua utopia, il modello di società che si concretizza né *La Repubblica*³⁵ e trova una configurazione tecnica nelle *Leggi*³⁶. Egli osserva come in realtà gli uomini non dispongano delle risorse necessarie per vivere con virtù e perseguire la felicità. Lascia che Protagora si esprima, sulle tracce di Esiodo, ma i conflitti, le guerre, la tirannide che tormentano gli uomini e scalfiscono la basi stesse della convivenza sociale sono troppo dirompenti per poter pensare che i mortali siano veramente dotati del sapere politico. Il mondo sensibile e la sua materialità sono elementi di corruzione e disordine. Anzi, l'opera del Demiurgo, affrontata da Platone nel *Timeo*³⁷, che dà vita alla realtà cosmica, informe e caotica attorno agli elementi fuoco, terra, aria e acqua, si ritrova corrotta dalla materia, ormai espressione di disordine, in contrapposizione alla perfezione delle idee: la civiltà degli uomini è lungi dal poter essere perfetta perché contaminata dal mondo sensibile. Ecco perché necessita della saggezza politica, vale a dire della “retta filosofia” il cui compito è di capire le ragioni dei limiti dell'uomo e

“...di costruire il discorso grazie al quale, teoricamente e praticamente, sarà possibile assicurare, nei limiti del possibile, la permanenza del divino nell'uomo, ossia il potere della razionalità.” (Châtelet, 1976b, 80 sg)

uno scaltro pensiero, sollievo al tormento che ora m'assale. È la mia sofferenza”. (...) Poche parole a dirti intero il concetto: fonte di tutte le scienze ai viventi è Prometeo.”

Ermes, messaggero degli dei, lo richiama:

“Ehi, pozzo di scienza, testardo intestardito, l'hai fatta grossa agli dei: passare i poteri a chi tramonta in un giorno.”

³⁵ Platone, 1971a

³⁶ Platone, 1971b

³⁷ Platone, 1971a

Così nel progetto platonico si staglia la città politica, ideale perfetto, guidata dai filosofi, cui spetta il compito di prendere il posto degli dei, ormai relegati alla storia, ma che vanno sostituiti perché altrimenti il peso della civiltà schiaccerebbe inesorabilmente l'uomo. L'umanità "...ha desiderato la 'civiltà' e, nello stesso momento in cui vi si precipitava, ha cominciato a sentirne le conseguenze nefaste..." (Châtelet, *ibid*, 81). Occorre quindi porre rimedio. Platone disegna la società armoniosa e felice, composta di tre classi: la prima formata degli uomini dal carattere di bronzo, guidato dal ventre, e dedita alla produzione dei beni materiali necessari per vivere, la seconda accomuna gli impulsivi dal carattere d'argento che difendono lo Stato, la terza, infine, è quella dei filosofi, dal carattere d'oro, che prediligendo il pensiero speculativo sono in grado di guidare e amministrare lo Stato. Ma nello Stato aristocratico, l'attribuzione delle posizioni sociali non avviene per diritto di discendenza, ma per attribuzione di merito e sulla base dell'educazione, quell'educazione cara a Protagora e ai Sofisti e che Socrate legittima, cercando di dimostrare come la virtù sia appunto insegnabile.

Dunque il discorso filosofico di Platone è l'espressione del grande momento di transizione dalla mitologia, dominata dagli dei e dalla loro facoltà di dare un senso all'esistenza, verso il pensiero razionale, che si sviluppa in forza del confronto dell'uomo con la natura, della saggezza tecnica che ne deriva³⁸, simboleggiata dal fuoco prometeico. L'uomo scopre i primi mezzi per diventare sé stesso, avviarsi sulla lunga strada della civiltà e della cultura. Alla filosofia spetta il compito di ovviare alle carenze non eliminabili dei mortali e di salvaguardare il divino nell'uomo, assumendo "...che questo qualcosa di divino si manifesti come ragione (definita come universalità discorsiva)." (Châtelet, *ibid*, 83)

Si sta facendo strada una rappresentazione differenziata del mondo, dove non tutte le cose hanno una ragione unica superiore, ma ogni cosa una sua causa e un suo senso e che già lascia intravedere i tratti della scienza moderna. Il pensiero razionale, quale espressione di una fatica autenticamente umana comincia a manifestare il suo potenziale. Ma il disegno platonico resta pur sempre un disegno trascendentale, estrinseco all'uomo stesso, al cui centro vi è la necessità di individuare un'origine e derivarne un principio di esistenza e di legittimità superiore, e che in ogni modo necessita della mediazione della filosofia e dei filosofi per essere tradotto in una società politica, capace di assicurare la convivenza sensata e civile degli esseri umani.

L'agire umano non può però accontentarsi di una determinazione estranea a sé stesso, le conquiste alimentano il suo desiderio e la sua volontà di superare gli apparenti confini, quelli esteriori come quelli interiori. Avendo imboccato la strada della scoperta e della civiltà, nulla sembra poterlo fermare.

"L'uomo, liberatosi dal viluppo delle forze divino-terrene, diventa fonte di effetti e di azioni, si lascia guidare solo dalle sue passioni e dalla conoscenza: tutto il resto non è che vanità e apparenza. Ma chi oserà penetrare nell'essenza umana? Chi oserà sondare il proprio io fino in fondo? La conoscenza dell'uomo e del proprio io diventa ora il compito della riflessione, come compito dell'indagine era la conoscenza della natura." (Snell, 1963, 164)

Se i passi mossi da Platone sono notevoli, la constatazione che non riescano ad oltrepassare il limite del divino e del trascendentale è altrettanto evidente. La continuazione del percorso

³⁸ Si pensi alla scuola ionica, protesa, pur se ancora debitrice delle cosmologie, con il capofila Telete di Mileto a capire e spiegare i fenomeni naturali e tecnici, ma anche con Anassimandro e Anassimene a fornire principi esplicativi unitari, concepibili come *leggi*, dei fenomeni reali.

toccherà ad Aristotele, alunno e per molti versi prosecutore dell'opera platonica. Per lo stagirita, il mondo e l'uomo sono autosufficienti e la questione dell'origine non è di per sé prioritaria, nel senso che non occorre mettere l'uomo in relazione con qualcosa di trascendentale per cercare di capirne l'essenza. Gli dei escono in questo modo dal gioco che conta e assumono semmai il ruolo di

“...grandi fratelli degli artigiani umani” e “... la derivazione del mondo a partire da un assoluto trascendente è già compromessa da un nuovo modo di pensare, dal modo di pensare propriamente aristotelico che, senza negare l'ordine gerarchico del mondo, rispetta l'autonomia di ciascuno e mira ad articolare l'inventario.” (Bernhardt, 1976, 93).

Senza questa premessa sulla filosofia aristotelica e sulle sue fondamentali differenze rispetto al sistema platonico, sarebbe difficile capire alcune delle categorie fondamentali che ci accingiamo a introdurre per prendere in esame le questioni sollevate, attinenti alla natura del sapere e del suo ruolo per l'esistenza umana che come tale è protesa, e in ciò vi è completa identità tra Aristotele e Platone, alla ricerca della felicità e del bene.

4.1.1. Aristotele I: Le condizioni dell'agire umano: autosufficienza dell'individuo e saggezza (phrónesis)

Le questioni della convivenza degli uomini e del senso della loro esistenza, Aristotele le affronta nell'*Etica nicomachea* e nella *Politica*. La *Politica* parte dalla nota affermazione secondo cui “l'uomo è un animale politico”, nel senso che è portato per sua natura alla convivenza sociale ed è dedicata soprattutto alla discussione delle condizioni, delle strutture e dei mezzi organizzativi, giuridici che sono necessari affinché l'uomo sia in grado di agire secondo i principi dell'etica nella ricerca della felicità. La politica è così essenzialmente un esercizio pratico, attinente all'attuazione dell'ordine razionale, alla costituzione delle leggi indispensabili per dare *forma* alla convivenza. In ogni modo per Aristotele non esiste, come per Platone, la struttura perfetta dello Stato e del governo, perché molteplici possono essere le forme organizzative che dipenderanno dalle realtà specifiche. Così non esiste nemmeno una morale unica, imposta ai cittadini nel nome del bene supremo, ma una morale che si declina sugli individui nella loro ricerca della felicità. Ed è questo il discorso che ora maggiormente ci interessa e che possiamo ritrovare nell'*Etica nicomachea*, dove Aristotele discute, proprio nell'intento di gettare le basi etiche del comportamento morale, il problema di ciò che sia il bene per l'uomo e quindi quale sia il fine della sua esistenza. Il discorso si sviluppa attorno al rapporto tra morale ed etica nella misura in cui in esso si esplica sia il rapporto tra l'individuo e la società sia la relazione tra conoscenza, il ragionamento teoretico, e la saggezza intesa come istanza deputata all'agire pratico. Come abbiamo visto, per Aristotele la politica è dell'ordine del pratico. Essa deriva i suoi fini e i suoi orientamenti dall'etica e porta a determinare l'agire del singolo individuo nell'organizzazione statale, articolata alla costituzione, alle leggi e alle strutture sociali.

Per Aristotele occorre distinguere tre principali fini della vita che sono in relazione con altrettante attività: il *piacere* – con il godimento –, la *politica* e con essa l'onore e infine la *contemplazione*. Pur aspirando a quest'ultima come fine ultimo, Aristotele, a differenza di Platone, non ha una visione astratta del bene come qualcosa di supremo, definito in sé e per sé. Al contrario, egli cerca il bene nella concretezza dell'uomo e lo vede nell'aspirazione alla felicità da realizzarsi nell'agire concreto. La felicità rappresenta per così dire il compimento di tutte le aspirazioni dell'uomo, essa è autosufficiente, mentre sia il piacere sia l'onore sono strumentali, vale a dire si perseguono proprio per poter ottenere la felicità. La felicità si

concretizza dunque nella dimensione intellettuale che è libera da vincoli materiali o strumentali. Ma vediamo in un passaggio chiave come Aristotele stesso definisce la felicità, mettendola in relazione con la funzione dell'uomo:

“Ma, certo, dire che la felicità è il bene supremo è, manifestamente, un'affermazione su cui c'è completo accordo; d'altra parte si sente il desiderio che si dica ancora in modo più chiaro che cosa essa è. Forse ci si riuscirebbe se si cogliesse la funzione dell'uomo. Come, infatti, per il flautista, per lo scultore e per chiunque eserciti un'arte, e in generale per tutte le cose che hanno una determinata funzione ed un determinato tipo di attività, si ritiene che il bene e la perfezione consistano appunto in questa funzione, così si potrebbe ritenere che sia anche per l'uomo, se pur c'è una sua funzione propria. Forse, dunque, ci sono funzioni ed azioni proprie del falegname e del calzolaio, mentre non ce n'è alcuna propria dell'uomo, ma è nato senza alcuna funzione specifica? Oppure come c'è, manifestamente, una funzione determinata dell'occhio, della mano, del piede e in genere di ciascuna parte del corpo, così anche dell'uomo si deve ammettere che esista una determinata funzione oltre a tutte queste? Quale, dunque, potrebbe mai essere questa funzione? È manifesto infatti che il vivere è comune anche alle piante, mentre qui si sta cercando ciò che è proprio dell'uomo. Bisogna dunque escludere la vita che si riduca a nutrizione e crescita. Seguirebbe la vita dei sensi, ma anch'essa è, manifestamente, comune anche al cavallo, al bue e ad ogni altro animale. Dunque rimane la vita intesa come un certo tipo di attività della parte razionale dell'anima (e di essa una parte è razionale in quanto è obbediente alla ragione, mentre l'altra lo è in quanto possiede la ragione, cioè pensa). Poiché anche questa ha due sensi, bisogna considerare quella che è in atto, perché è essa che sembra essere chiamata vita nel senso più proprio. (...) Se è così, se poniamo come funzione propria dell'uomo un certo tipo di vita (appunto questa attività dell'anima e le azioni accompagnate da ragione) e funzione propria dell'uomo di valore attuarle bene e perfettamente (ciascuna cosa sarà compiuta perfettamente se lo sarà secondo la sua virtù propria); se è così, il bene dell'uomo consiste in un'attività dell'anima secondo la sua virtù, e se le virtù sono più d'una, secondo la migliore e la più perfetta. Ma bisogna aggiungere: in una vita compiuta. Infatti, una rondine non fa primavera, né un sol giorno: così un sol giorno o poco tempo non fanno nessuno beato o felice.”³⁹

Lo scopo del flautista è di suonare in modo perfetto il flauto. Lo scopo dell'uomo non può per contro essere limitato all'una o l'altra attività, ma deve essere generale, trasversale ad ognuna di esse. Aristotele enuclea l'attività razionale dell'anima come “funzione propria dell'uomo” che, sottolinea, deve aspirare ad attuarla “bene e perfettamente”. “Bene e perfettamente” significa “secondo la sua propria virtù” che varierà in funzione dell'attività specifica e sarà quindi individuale.

Prima di chiarire significato e ruolo delle virtù, vediamo di mettere in evidenza alcuni ulteriori elementi costitutivi dell'essere umano così come appaiono da questo passaggio dell'etica. Si tratta di delineare, in estrema sintesi, alcuni aspetti dell'architettura concettuale che Aristotele sottende alla concezione dell'uomo. Fra quelli argutamente suggeriti da Mazzarelli nell'introduzione all'*Etica nicomachea* stessa, ne rileviamo tre particolarmente significativi per la nostra riflessione:

³⁹ *Etica nicomachea* I,7,1097b 22-1098a 20 (Aristotele, 2000). Il passaggio viene ripreso e commentato da C. Mazzarelli nell'introduzione al testo, p. 11 sg

- anzitutto, e qui ci ripetiamo, il passaggio, rispetto a Platone, da una finalità estrinseca e suprema, ad una finalità intrinseca dell'essere umano stesso. Il senso dell'esistenza viene a collocarsi nella natura dell'uomo che ne diventa protagonista, assumendone la responsabilità e agendo in modo consapevole, libero e perseguendo fini scelti in modo volontario e deliberato.
- In secondo luogo, l'attribuzione di un valore particolare alla ragione che fa dell'uomo un essere che pensa e che agisce seguendo il suo proprio ragionare. L'uomo è soprattutto essere razionale. La ragione è per Aristotele l'elemento qualificante dell'anima e di conseguenza l'agire intellettuale, la contemplazione, si collocano all'apice delle aspirazioni umane, della ricerca della felicità. La ragione non è solo strumento, mezzo per perseguire fini autodeterminati, ma è fine in sé stessa.
- Infine l'evidenziazione del fatto che la ricerca della felicità non è dell'ordine del potenziale, non è solo potenza, ma attiene all'atto ed è nell'agire che l'uomo è in grado di raggiungerla e dunque di realizzare le sue finalità e, in definitiva, sé stessa.

Sullo sfondo di questa prima delimitazione dell'essere umano in quanto essere razionale, diventa per le nostre riflessioni essenziale discutere

- quale sia, nell'ottica aristotelica, il grado di indipendenza di cui il singolo individuo dispone nel decidere e scegliere i mezzi e le modalità del perseguimento dei suoi fini e
- come si configurano questi mezzi a cui l'individuo può fare ricorso, in particolare quelli attinenti alla ragione.

A tale scopo facciamo dapprima riferimento ad alcune specifiche nozioni che Aristotele introduce nella discussione dell'agire morale, vale a dire dell'agire dell'individuo nel perseguimento del bene e della felicità, dunque nella migliore realizzazione possibile della propria esistenza. Si tratta delle nozioni di *autosufficienza*, di *atto volontario*, di *scelta deliberata* e di *saggezza* (*phronesis*).

Autosufficienza

“È manifesto che partendo dal punto di vista dell'autosufficienza si giunge allo stesso risultato: si ritiene infatti che il Bene perfetto sia autosufficiente. Ma intendiamo autosufficienza non in relazione ad un individuo nella sua singolarità, cioè a chi conduce una vita solitaria, ma in relazione anche ai genitori, ai figli, alla moglie e, in generale, agli amici e ai concittadini, dal momento che l'uomo per natura è un essere che vive in comunità. (...) Per ora definiamo l'autosufficienza come ciò che, anche preso singolarmente, rende la vita degna di essere scelta, senza che le manchi alcunché. Di tale natura noi pensiamo che sia la felicità. Inoltre pensiamo che la felicità sia il più degno di scelta tra tutti i beni (...). Per conseguenza la felicità è, manifestamente, qualcosa di perfetto e autosufficiente, in quanto è il fine delle azioni da noi compiute.”⁴⁰

L'uomo è un individuo, e come tale deve poter essere autosufficiente, e poter scegliere autonomamente “ciò che rende la vita degna di essere scelta”: la vita nella sua interezza sottostà alle facoltà individuali, perché questa è la condizione per il raggiungimento della felicità. In particolare ciò concerne i fini stessi dell'esistenza. Questa è la prima fondamentale considerazione. Ma l'uomo non conduce vita solitaria e dunque, oltre che

⁴⁰ Ibid. I,7,1097b 9-22

individuo, è essere sociale. Di conseguenza l'autosufficienza può essere concepita solo in relazione agli altri individui. Il criterio di autosufficienza, o, se si preferisce, di autonomia e indipendenza, non può essere assoluto, ma solo relativo alla dimensione sociale. Il bene e la felicità sono raggiungibili non dall'individuo al singolare, ma dall'individuo nella comunità⁴¹. Abbiamo dunque la seconda fondamentale considerazione: l'autosufficienza è una medaglia che non può che avere due facce, quella individuale e quella sociale. L'agire autosufficiente, moralmente corretto perché teso al perseguimento di fini autodeterminati, terrà conto dei due punti di vista, quello proprio personale e quello degli altri che fanno parte della comunità, vicina per la famiglia e gli amici, più lontana per i concittadini.

Atto volontario e scelta deliberata

L'autosufficienza è subordinata alla facoltà di scegliere, di decidere in modo volontario, indipendente da costrizioni, soprattutto esterne. L'uomo dispone quindi non solo di una ragione, ma anche di una volontà che gli permette di fare delle scelte.

Nel precisare in che cosa consista la volontarietà rispetto all'involontarietà, Aristotele rileva due aspetti: benché la volontà abbia a che vedere con l'agire, va messa anzitutto in relazione con ciò che è costitutivo per l'uomo stesso e dunque con i fini che egli persegue. Volontario è ciò che è intrinseco e non dipende da fattori esterni. In secondo luogo Aristotele fonda la volontà sulla conoscenza, sulla cognizione delle circostanze che caratterizzano l'azione, collegando la volontà all'agire.

“Poiché è involontario ciò che si fa per forza e per ignoranza, si dovrà ritenere che il volontario è quello il cui principio sta in colui stesso che agisce, conoscendo le circostanze particolari in cui si attua l'azione.”⁴²

La volontà si rivela essere presupposto per ogni scelta.

“La scelta, dunque, è manifestamente qualcosa di volontario, ma non si identifica con esso, perché il volontario ha un'estensione maggiore...” (...) “Inoltre, la volontà ha come oggetto piuttosto il fine, la scelta, invece, i mezzi: per esempio noi vogliamo star bene di salute e scegliamo i mezzi per star bene; vogliamo essere felici e diciamo appunto che lo vogliamo, ma è stonato dire che lo scegliamo.”⁴³

La volontà attiene ai fini, mentre la scelta concerne i mezzi. Entrambi dipendono dalla ragione e dal pensiero, sarebbe infatti dissennato voler fare delle scelte, deliberare, senza conoscere le varie possibilità:

“Senza dubbio bisogna dire che è oggetto di deliberazione non ciò su cui delibererebbe uno stupido o un pazzo, ma ciò su cui delibererebbe un uomo che ha senno.”⁴⁴

Vediamo come per Aristotele sia prerogativa dell'uomo poter fare delle scelte indipendenti, volontarie e basate sull'uso della ragione. Ma, occorre a questo punto chiedersi, come si attua l'uso della ragione e di quale ragione si tratta?

⁴¹ Norbert Elias ha affrontato il tema delle due dimensioni dell'*individualità* e della *socialità* mettendo in rilievo che “das, was man so oft in Gedanken wie zwei verschiedene Substanzen oder wie zwei verschiedene Schichten an dem Menschen trennt, seine ‘Individualität’ und seine ‘gesellschaftliche Bedingtheit’, das sind in Wahrheit nichts als zwei verschiedene Funktionen der Menschen in ihrer Beziehung zueinander, von denen die eine nicht ohne die andere Bestand hat: Es sind Ausdrücke für die spezifische Aktivität des einzelnen Menschen...” (Elias, 1987, 91)

⁴² Aristotele, op. cit., III,1,1110b 22-24

⁴³ Ibid. III,2,1111b 8 / 26-29

⁴⁴ Ibid. III,3,1112a 19-22

La ragione, cioè la parte razionale dell'anima che affianca quella irrazionale, si compone per Aristotele di due parti:

“Chiamiamole, rispettivamente, la parte ‘scientifica’ e la parte ‘calcolatrice’: infatti deliberare e calcolare sono la stessa cosa, ma nessuno delibera sulle cose che non possono essere diversamente.”⁴⁵

“Dunque la scelta non può sussistere senza intelletto e pensiero né senza disposizione morale, giacché un agire moralmente buono o cattivo non può sussistere senza pensiero e senza carattere. Il pensiero di per sé non mette in moto nulla, bensì ciò che muove è il pensiero che determina i mezzi per raggiungere uno scopo, cioè il pensiero pratico. Questo, infatti, presiede anche all'attività produttrice: chiunque, infatti, produca qualcosa, la produce per un fine, e la produzione non è fine a sé stessa (ma è relativa a un oggetto, cioè produzione di qualcosa), mentre, al contrario, l'azione morale è fine a sé stessa, giacché l'agire moralmente buono è un fine, ed il desiderio è desiderio di questo fine.”⁴⁶

Aristotele introduce qui una distinzione fondamentale tra la *ragione che porta alla conoscenza* e la *ragione che porta all'azione*, la *ragione teorica* che, tra l'altro permette di stabilire i fini e la *ragione pratica* che porta all'individuazione dei mezzi. Essenziale ci pare il fatto che i due tipi di ragione sono strettamente dipendenti l'uno dall'altro, visto che il “pensiero di per sé non mette in moto nulla” e il fare come produzione necessita di un fine che sarà un fine morale e che deve soprassedere al desiderio.

Ne deriva che, per usare le parole di Mazzarelli,

“... il pensiero come attività puramente conoscitiva, rimane chiuso e compiuto in sé stesso, e non è in grado di muovere l'uomo all'azione; d'altra parte, il desiderio, come tensione natura a perseguire certi oggetti, è, sì, efficace a ‘muovere’, ma l'azione che ne deriva è di tipo irriflesso, irrazionale. È dunque necessaria una sintesi: solo in tal modo avremo, insieme, movimento e razionalità, azione e responsabilità.” (Mazzarelli, 2000, 23)

È significativa l'introduzione del concetto di sintesi. Per Aristotele si impone l'integrazione dell'anima scientifica con l'anima calcolatrice affinché si dia un'azione umana moralmente sostenibile, libera e responsabile.

Che cosa permette all'uomo di assicurarsi questa sintesi, di integrare costruttivamente il pensiero teorico e il pensiero pratico, la definizione dei fini e la scelta dei mezzi?

La saggezza (*phrónesis*)

La risposta di Aristotele è legata alla saggezza che è propriamente la capacità di mettere in relazione la ragione scientifica, più precisamente l'etica deputata alla scelta dei fini, con la razionalità calcolatrice, propria della scelta oculata dei mezzi. Mazzarelli introduce il discorso sulla saggezza nei seguenti termini:

“La parte razionale dell'anima è la più elevata componente dell'uomo, e le sue virtù sono le più importanti di tutte, sia per il loro intrinseco valore, sia perché sono il fondamento di ogni altra virtù. E poiché le parti, o funzioni dell'anima sono due, la virtù tipica di quella che ha per suo specifico oggetto la realtà contingente e mutevole è la *saggezza (phrónesis)*, mentre la virtù tipica della parte che conosce le realtà necessarie e immutabili è la *sapienza (sophía)*. La più elevata delle due è la sapienza, ma di fatto, quella di cui, in questo contesto, Aristotele si occupa di più, è

⁴⁵ Ibid. VI,1,1139a 12-14

⁴⁶ Ibid. VI,2,1139a/b 33-38/1-4

la saggezza, che, in fondo, si identifica con la filosofia morale. *Essa consiste nel sapere ben deliberare su ciò che è buono e utile per giungere alla felicità.*” (Mazzarelli, 2000, 33 sg.)

Aristotele stesso si esprime con chiarezza quando sottolinea che il saggio è colui che non guarda solo al particolare, ma sa fare delle scelte che considerino debitamente l'insieme, il globale:

“Per quanto riguarda la saggezza, ne coglieremo l'essenza se considereremo qual è la natura di coloro che chiamiamo saggi. Ebbene, comunemente si ritiene che sia proprio del saggio essere capace di ben deliberare su ciò che è buono e vantaggioso per lui, non da un punto di vista parziale, come, per esempio, per la salute, o per la forza, ma su ciò che è buono e utile per una vita felice in senso globale. Una prova ne è che noi chiamiamo saggi coloro che lo sono in un campo particolare, quando calcolano esattamente i mezzi per ottenere un fine buono in cose che non sono oggetto di un'arte. Ne consegue che anche in generale è saggio chi è capace di deliberare.”⁴⁷

“In conclusione, resta che la saggezza sia una disposizione vera, ragionata, disposizione all'azione avente per oggetto ciò che è bene e ciò che è male per l'uomo. Infatti il fine della produzione è altro dalla produzione stessa, mentre il fine dell'azione no: l'agire moralmente bene è un fine in se stesso. Per questo pensiamo che Pericle e gli uomini come lui sono saggi, perché sono capaci di vedere ciò che è bene per loro e ciò che è bene per gli uomini in generale.”⁴⁸

Essenziale risulta pure il fatto che la saggezza è, in definitiva, dell'ordine dell'azione pur dovendo seguire i fini determinati dalla sapienza etica.

“La saggezza, invece, riguarda i beni umani e le cose su cui è possibile deliberare: infatti, noi diciamo che soprattutto questa è la funzione del saggio, il deliberare bene (...). L'uomo che sa deliberare bene in senso assoluto è quello che, seguendo il ragionamento, sa indirizzarsi a quello dei beni realizzabili nell'azione che è il migliore per l'uomo. La saggezza non ha come oggetto solo gli universali, ma bisogna che essa conosca anche i particolari, giacché essa concerne l'azione, e l'azione riguarda le situazioni particolari.”⁴⁹

“La saggezza, infatti, è imperativa, perché il suo fine è quello di determinare ciò che si deve o che non si deve fare, il giudizio, invece, è soltanto critico.”⁵⁰

Il rapporto tra conoscenza etica, quindi tra il sapere e la consapevolezza dei fini da perseguire, da un lato, e saggezza morale, quindi gli orientamenti concreti che implicano anche la scelta dei mezzi, è un rapporto che si potrebbe dire di reciprocità subordinata per la saggezza di fronte alla sapienza: la sapienza è in definitiva di ordine superiore rispetto alla saggezza, ma non ha nessuna ragione d'essere senza quest'ultima.

“...ed è chiaro che la scelta corretta non sarà possibile senza la saggezza né senza la virtù: l'una, infatti, determina il fine, l'altra ci fa compiere le azioni atte a raggiungerlo. È certo, poi, che la saggezza non è padrona della sapienza e della parte migliore dell'anima, come neppure la medicina è padrona della salute: infatti, non si

⁴⁷ Ibid. VI,5,1140a 24-32

⁴⁸ Ibid. VI,1,1140b 4-10

⁴⁹ Ibid. VI,7,1141b 9-18

⁵⁰ Ibid. VI,10,1142b 8-10

serve di lei, ma cerca di vedere come essa si possa produrre: la saggezza, dunque, comanda in vista della sapienza, ma non comanda alla sapienza.”⁵¹

Ecco perché,

“inoltre la funzione propria dell’uomo si compie pienamente in conformità con la saggezza e con la virtù etica: infatti, la virtù fa retto lo scopo, e la saggezza fa retti i mezzi per raggiungerlo.”⁵²

E ancora:

“... non è possibile essere buono in senso proprio senza saggezza, né essere saggio senza la virtù etica.”⁵³

L’autosufficienza e le scelte deliberate dipendono tanto dalla saggezza, destinata a alla determinazione dei fini, tanto dalle virtù, necessarie per agire in maniera corretta, overossia moralmente ineccepibile. La virtù etica, *areté êthiké*, è il meglio a cui l’uomo possa aspirare, non certo sopprimendo le proprie passioni, il piacere e i vizi o evitando il dolore, ma cercando l’equilibrio, perché è l’equilibrio che evita tanto l’esagerazione (*hyperbolé*) quanto la carenza (*elleipsis*).

“Ora la virtù ha a che fare con passioni e azioni, nelle quali l’eccesso è un errore e il difetto è biasimato, mentre il mezzo è lodato e costituisce rettitudine: ed entrambe queste cose sono proprie della virtù. Dunque la virtù è una specie di medietà, in quanto appunto tende costantemente verso il mezzo. (...) La virtù, dunque, è una disposizione concernente la scelta, consistente in una medietà i rapporto a noi, determinata in base ad un criterio, e precisamente al criterio in base al quale determinerebbe l’uomo saggio.”⁵⁴

Dunque la virtù è la disposizione, potremmo dire un *saper essere*, morale che permette all’uomo di scegliere i giusti mezzi per perseguire i suoi fini. In questo senso la virtù si avvicina alla sfera dell’utile e non è certo un caso se la parola tedesca per virtù, *Tugend*, abbia originariamente il significato di conveniente, *taugend*. (Snell, 1963, 232) Snell ci ricorda pure, riferendosi a Jakob Burckhardt, quanto la virtù sia connaturata alla competizione, essendo l’*areté* l’elemento di distinzione dell’impresa nella cultura greca, che si profila propriamente per il suo agonismo (ibid, 233 sg.). Ritroviamo pertanto il perseguimento della felicità e la ricerca dell’utile appaiati nella virtù e nell’agire morale. Il pensiero aristotelico ci appare evidente nella misura in cui muove dalla compenetrazione del sapere etico e della saggezza quale condizione necessaria per un agire pratico teso alla felicità e moralmente sostenibile.

Sapere e *saper essere* diventano dimensioni della stessa realtà umana, per un uomo che sia in grado di agire in modo indipendente (autosufficiente), capace di fare delle scelte libere e responsabili.

Sapienza e vita contemplativa

Si è detto che la sapienza è per Aristotele superiore alla saggezza. Ne deriva che la massima virtù, quindi il perseguimento ultimo della felicità sia in definitiva qualcosa attinente alla contemplazione, alla conoscenza come tale? Parrebbe evidente che a questo interrogativo non possa che esserci che risposta affermativa. La sapienza, come si è visto, ha ragione d’essere solo in quanto legata a filo diretto con la saggezza, quindi con l’agire concreto.

⁵¹ Ibid. VI,13,1145a 4-10

⁵² Ibid. VI,12,1144a 8-10

⁵³ Ibid. VI,13,1144b 31-32

⁵⁴ Ibid. II, 6-7, 1106a 25-1107a5

Tuttavia Aristotele non esita ad attribuire alla vita contemplativa la “priorità assoluta”⁵⁵ e ad affermare che “quello che si chiama ‘autosufficienza’ si realizzerà al massimo nell’attività contemplativa.”⁵⁶

Anche se questa scelta viene in parte relativizzata, laddove Aristotele ammette che

“...il contemplativo avrà bisogno anche della prosperità esteriore, dal momento che è uomo: la natura umana, infatti, non è di per sé sufficiente per esercitare la contemplazione, ma occorre anche che il corpo sia in buona salute e riceva cibo e ogni altra cura”⁵⁷,

occorre constatare come “l’intellettualismo tipico della civiltà greca” (Mazzarelli, 2000, 39) resta predominante, perlomeno nel discorso che traccia l’uomo e la comunità ideali. La dimensione contemplativa costituisce il fine ultimo, il bene supremo, la cui realizzazione è però a portata dell’uomo che ha in sé qualcosa di divino a cui può legittimamente aspirare quale espressione della felicità e, in ogni modo, in quanto saldamente radicato nella vita terrena e per nulla necessitante di un riferimento all’aldilà.

Sapienza e saggezza sono i due concetti aristotelici al centro del discorso etico e politico. Non ci rimane ora che inserirli nell’architettura più ampia del pensiero aristotelico, quell’architettura cioè che, riprendendo la dimensione tecnica ci riporta al centro delle nostre riflessioni sulla competenza.

4.1.2. Aristotele II. L’architettura dell’agire umano: *Epistémé, techné e phronesis*

Cominciamo col fare riferimento alle tre categorie di sapere identificate da Aristotele⁵⁸: il *sapere teorico (epistémé theoretiké)* a cui corrisponde la filosofia teoretica, il *sapere tecnico-pratico* a cui corrisponde filosofia pratica e il sapere cosiddetto *poietico* che viene trattato nella filosofia poietica. Il sapere teorico, come si è già visto, è l’espressione della sapienza, la dimensione più elevata dell’essere umano, e si esprime in quella che possiamo chiamare la *vita contemplativa*. Il sapere pratico attiene alle attività esistenziali nel loro insieme. La nozione di *praxis* si riferisce all’agire dell’uomo nel suo rapporto con la realtà che lo circonda. Obiettivi e finalità sono insiti nell’azione stessa, la cui esecuzione ne comporta la realizzazione. In questo modo la filosofia pratica ha a che vedere soprattutto con l’etica e la politica che sottostanno alla guida della saggezza (*phronesis*).

Con il sapere *poietico* Aristotele mette in evidenza qualcosa di specifico, per noi particolarmente interessante, perché determina una dimensione dell’agire umano. *Poiesis* è l’atto del produrre, dell’elaborazione, della messa in opera a cui sono esterni obiettivi e finalità, come sono esterni anche al prodotto stesso. La filosofia *poietica* si occupa della conoscenza in quanto *capacità*, ovvero *saper fare*, nel senso più originario del termine, ciò che oggi identifichiamo nel *sapere strumentale*⁵⁹. In questo modo viene messo a fuoco il sapere prettamente esecutivo, quello per così dire incorporato nello strumento utilizzato dall’uomo o nella macchina, capace di funzionare autonomamente, il cui referente più ampio è il sapere tecnico, la *techné*. *Poiesis* e *praxis* sono nettamente contrapposti, essendo la prima dell’ordine del saper fare in senso limitativo, mentre la seconda abbraccia l’attività

⁵⁵ Ibid. X, 8

⁵⁶ Ibid. X, 7, 1177a 27-28

⁵⁷ Ibid. X, 8, 1178b 33-35

⁵⁸ Si vedano per i concetti esposti di seguito in particolare Mittelstrass, 1996 e Höffe, 2005

⁵⁹ Si veda per un’ampia trattazione Höffe, 2005; Vattimo, 1961

dell'uomo nella sua complessità originata da molteplici forme di sapere e assume un carattere finalizzato e normativo.

Come per la cultura greca nel suo insieme, anche per Aristotele la *tecnica* e la *politica* sono le due forme principali dell'agire concreto dell'uomo: la prima corrisponde alla *poiesis*, la secondo alla *praxis*. Ciò avviene in nitida contrapposizione alla *epistemé*, a quella parte della filosofia che invece tratta del sapere e dell'agire teorico. Ne consegue un parallelismo di due concetti essenziali: *poiesis* e *techné*.

Di nuovo siamo confrontati con l'accostamento di due concetti: *praxis* e *phronesis*, ossia la capacità, come accennato, di vedere le relazioni tra conoscere e agire e di scegliere il bene non certo in un'ottica meramente unilaterale, ma orientata alla ricerca della felicità dell'individuo in quanto essere sociale e politico.

La *phronesis*, lat. *prudencia*, intesa come saggezza emerge come categoria fondamentale, essa è la virtù che permette all'uomo di decidere con sapienza e in modo assennato.

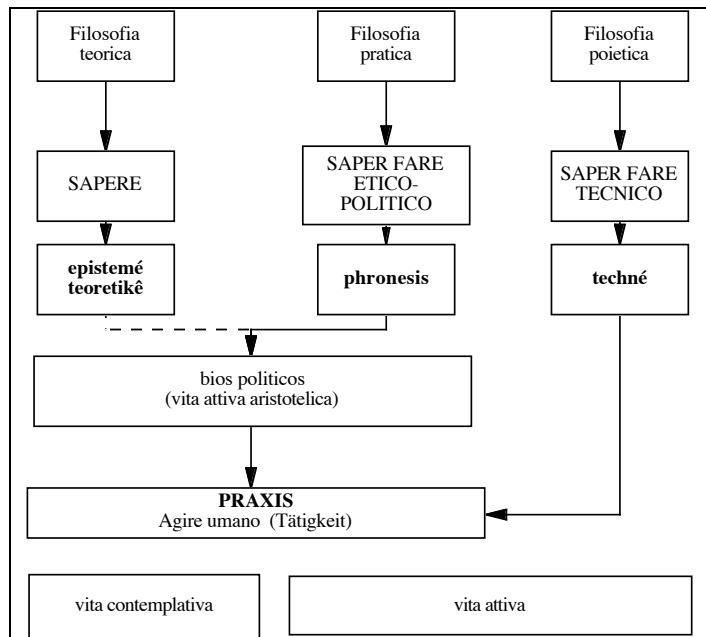


Fig. 3: Architettura dell'agire umano secondo Aristotele

Aristotele ci traccia le basi per capire lo sviluppo culturale e storico della tecnica, della teoria e della *praxis*. Egli ci mostra come sapere teorico e sapere tecnico, scienza e pratica, quest'ultima intesa come sapere e saper fare politico, seguano linee di sviluppo separate⁶⁰, cosicché l'uomo, in sintonia con la previsione del mito, si vede costretto a subire la punizione divina sino ai nostri giorni. Se oggi postuliamo un'integrazione tra sapere teorico e

⁶⁰ “La concezione aristotelica (o platonica) dell'opposizione radicale fra *epistemé* e *techné*, è sicuramente molto perspicace e profonda. Essa appare anche confermata dalla storia, per lo meno in parte. Poiché è evidente che nella storia umana la tecnica precede la scienza, e non viceversa. Ora, poiché non dall'*epistemé* la *techné* riceve le regole che essa segue e osserva, e poiché queste regole non le cadono dal cielo, siamo costretti ad ammettere un'origine indipendente della tecnica, e dunque l'esistenza di un *pensiero tecnico*, di un pensiero pratico essenzialmente differente dal pensiero teorico della scienza.” Koyré, 1967, 85

sapere pratico, lo possiamo fare nella consapevolezza che questa esigenza già si delinea nel concetto aristotelico di *phronesis*, e che è dunque la saggezza a doversi assumere l'impegno. La *techné*, il sapere tecnico-strumentale, sfuggita al controllo umano e avviata su percorsi autonomi, va ricondotta dentro l'alveo dell'autorità e della sovranità dell'uomo. Ma ciò presuppone che l'uomo diventi autosufficiente, per usare la terminologia aristotelica, sia cioè in grado di deliberare con atti volontari circa i fini e i mezzi e assuma le responsabilità del proprio agire. Come dire che l'agire umano è alla ricerca dell'integrazione di *techné* e *epistémé* nella *praxis*, un'integrazione che deve avvenire sotto la guida della saggezza, della *phronesis*.

Ma torniamo a Prometeo. Ammettendo che l'ipotesi integrativa delineata abbia ragione d'essere, non possiamo sottrarci alla domanda: perché mai l'accesso alla ragione – la *techné* acquisita, la *phronesis* mancata – porta l'impronta del crimine, perché mai il supplizio di Prometeo è destinato a durare millenni? Dove si trova l'intuizione nella preveggenza del mito, qual è il motivo profondo che fa dell'uso della ragione un peccato da scontare così duramente? Perché l'offesa di Zeus è così profonda, la sua ira così tenace?

Nietzsche ci propone né “La nascita della tragedia” una chiave di lettura:

“La cosa più mirabile in questa poesia su Prometeo, che secondo il suo pensiero fondamentale è il vero e proprio inno dell'empietà, è la profonda tendenza eschilea alla giustizia: lo sconfinato dolore dell'individuo temerario da una parte, e la miseria divina, anzi il presentimento di un crepuscolo degli dei dall'altra. (...) E così il primo problema filosofico pone subito una penosa e insolubile contraddizione fra uomo e dio, e la sospinge come un macigno sulla soglia di ogni civiltà. La cosa migliore e più alta di cui l'umanità possa diventare partecipe, essa la conquista come un crimine...” (Nietzsche, 2005 [1972], 67)

Prometeo ha un segreto che non vuole svelare e dentro cui si nasconde la risposta all'interrogativo del crimine. Richiesto dal coro circa la sorte di Zeus: “Qual è la sorte di Zeus, se non un potere perpetuo?”

La risposta è grave: la caduta degli dei.

“Il segreto di Prometeo, colui che vede in anticipo, è la caduta degli dei e della visione mitica del mondo incapace di prefigurare quella storia a venire che la tecnica inaugura. Zeus non sarà spodestato da un'altra divinità, come è sempre avvenuto nella scansione mitologica della successione degli dei, ma perderà lui stesso il potere perché non c'è assennatezza nelle sue deliberazioni, non c'è quel legame tra “scienza” e “potenza” che (...) è il nesso costitutivo dell'agire tecnico. (...) Il suo pensiero privo di scienza e perciò arrogante, porterà Zeus prima all'umiliazione e poi all'annientamento.” (Galimberti 2004, 72)

Eppure la caduta degli dei non è semplicemente ascrivibile all'uso della scienza, della ragione e alla tecnica come tali. L'uomo potrà congedarsi dagli dei e rendersi indipendente solo se sarà in grado di trovare sé stesso, di autodeterminarsi. Ma per far ciò egli abbisogna della sapienza politica, del saper essere. Questa è la vera e propria sfida culturale che segna l'origine della storia come storia dell'uomo che progetta e realizza sé stesso.

“Perché la tecnica abbia un senso e con senso possa iscriversi nella storia dell'uomo, è necessaria quella trasformazione antropologica profonda capace di congedare definitivamente l'uomo dalla nostalgia per aprirlo al progetto e alla previsione. Questa trasformazione è il segreto che Prometeo tiene nascosto a Zeus e contro cui nulla può la potenza ‘insipiente’ di Zeus.” (Galimberti, 1999, 459)

Se l'appropriazione della tecnica da parte degli uomini è una condizione necessaria per la caduta degli dei, non è per niente sufficiente. L'emancipazione dell'uomo dal divino necessita dell'emancipazione dal suo stato originario di dipendenza e di carenza in un senso più ampio, comprendente, come ci indica Aristotele, l'uso della propria volontà sul proprio destino e sui fini dell'esistenza: è questo il compito umano che Cassirer vede nel processo di autoliberazione che contraddistingue la cultura (cfr. supra, Cassirer, 1968).

Nel progetto illuminista kantiano ritroviamo la stessa prospettiva:

“La natura ha voluto che l'uomo traesse interamente da se stesso tutto ciò che va oltre la costituzione meccanica della sua esistenza animale e che non partecipasse ad altra felicità o perfezione se non a quella che egli stesso, libero da istinti, si crea con la propria ragione. (...)”

Pare che qui la natura si sia compiaciuta della sua massima economia e di aver commisurato le qualità animali dell'uomo strettamente, rigorosamente al bisogno supremo d'una esistenza iniziale, quasi volesse che l'uomo, all'estremo delle barbarie, si conquistasse col proprio lavoro la più grande abilità, l'interiore perfezione del pensiero e quindi, per quanto possibile sulla terra, la felicità, in modo che egli ne avesse tutto il merito e non dovesse rendere grazie che a se stesso.”⁶¹

La progressione dal mito alla filosofia e al sapere razionale è il primo importante passo verso la caduta degli dei:

“Essi hanno perduto il loro compito naturale e immediato, man mano che l'uomo diveniva più cosciente della propria esistenza spirituale. Se Achille spiegava le proprie decisioni con l'intervento della dea, l'uomo del secolo V portava nella consapevolezza della propria libertà anche la responsabilità delle sue decisioni; il divino da cui si riteneva guidato e davanti al quale si sentiva responsabile, veniva sempre più determinato dal concetto del giusto, del buono e dell'onesto, o come altrimenti si voglia chiamare la norma che regola l'azione.” (Snell, 1963, 66)

In questo illuminante passaggio, Snell traccia il ruolo delle virtù, della saggezza, della *phronesis* aristotelica che dovrebbe permettere all'uomo di fare a meno del *retto consiglio* (Eschilo) degli dei.

In realtà quello che ci dice il mito è che l'illusione cova dentro l'apparente certezza, nella presunzione di Prometeo. La tecnica nasconde il suo lato peggiore proprio nell'illusione che affascina l'uomo, convinto ormai di poter rinunciare al *retto consiglio* degli dei. La punizione di Zeus è premonitrice in tal senso: può l'uomo andare oltre le sue debolezze, oltre la sua imperfezione senza peccare di presunzione e cadere nel dramma?

“Il risvolto negativo della tecnica, la sua capacità di incatenare l'uomo nell'illusione di liberarlo, risiede nella sua *autonomia*, nel suo operare indipendentemente dal *retto consiglio*, e dal buon uso della saggezza che per il mito sono prerogative di Zeus, e per la successiva filosofia prerogative del “politico” (Galimberti, 1999, 253).

“Con la tecnica l'uomo si emancipa dalla divinità perché ottiene da sé ciò che un tempo era costretto ad implorare dal dio. Il congedo dagli dei segna l'origine del sapere umano che nasce come sapere tecnico, ma *solo* come sapere tecnico. In questa *solitudine*, in questa *autonomia* della tecnica si nasconde per l'uomo il massimo rischio ben raffigurato dalle catene (prodotto della tecnica) che legano Prometeo alla roccia senza alcuna possibilità di liberarsi.” (ibid)

⁶¹ Kant, Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico, in Scritti politici, UTET, Torino 1956, Tesi III, p.126, cit. da Galimberti, 1999, 91.

Il sapere tecnico emancipa l'uomo dalla tirannide degli dei, lo eleva rispetto all'animale, segnando l'inizio dell'umanità al "lume della mente", ma al tempo stesso lo condanna: le catene sono il simbolo stesso della tecnica. L'ambivalenza è manifesta e, rappresentata nel dramma prometeico, destinata a durare millenni. Il sapere tecnico non è che sapere strumentale, razionalità calcolatrice, fondata sull'efficienza del rapporto tra mezzi e fini. Il sapere tecnico è *saper fare* e come tale è monco, riduttivo, privo della saggezza politica, del *saper essere*. Prima del furto erano gli dei a determinare i fini. Ora, gli dei ormai giunti al loro crepuscolo, l'uomo si trova di fronte alla sfida di stabilire i fini per liberarsi dalle catene, la natura lo costringe ad autodeterminarsi.

In fondo proprio questo è il tentativo promosso dall'uomo greco. Dimenticato Prometeo, si dedica alla ricerca di sé stesso in un immane sforzo contemplativo. Ma, se usciamo dal mito, occorre pure chiedersi, come mai l'uomo antico e in seguito anche quello medioevale non continuino lo sviluppo della tecnica e non portino a compimento la prima rivoluzione tecnologica. Perché occorre attendere la fine del Medioevo per poter assistere ad una vera e propria esplosione della tecnologia e delle macchine, preludio alla seconda rivoluzione?

Perché nel mondo antico non si sviluppa la tecnica?

La domanda è stata ampiamente discussa⁶² e trova risposta in alcune, tutto sommato, semplici considerazioni. La prima attiene ad una tale disponibilità di manodopera, gli schiavi, che la ricerca di nuove fonti di energia non si rendeva semplicemente necessaria. In proposito Schuhl è lapidario: "Se non si fece ricorso alle macchine ... fu perché non c'era bisogno di economizzare la manodopera, quando si avevano a disposizione, abbondanti e poco costose, macchine viventi, a metà fra l'uomo libero e la bestia: gli schiavi."⁶³ La seconda considerazione riguarda il modo di concepire lavoro. Quale attività necessaria per procacciarsi il cibo e creare le condizioni per la sopravvivenza, era ritenuto nell'antichità qualcosa di svilente, legato al corpo e alla fatica, quindi, in quanto contrapposto alla contemplazione dell'anima quale bene supremo, da disprezzare e in ogni caso indegno del cittadino. Nel disprezzo per il lavoro verranno accomunati non solo i braccianti, gli operai, ma anche gli artigiani e i commercianti, tant'è che il negozio, *neg-otium*, verrà considerato la negazione dell'attività oziosa, di riflessione, fine a sé stessa dello studioso.

La terza considerazione suggerita ancora da Schuhl riguarda "il dominio che esercitava sugli spiriti, come una sorta di categoria, l'opposizione fra natura e arte"⁶⁴. L'uomo per gli antichi è destinato a vivere nel mondo di cui è parte e non a sfruttare o modificare la natura. In questo ordine di idee si inserisce anche la contrapposizione tra scienza e tecnica, tra *epistémè* e *techné*, determinanti per Platone e poi per Aristotele. Koyré sottolinea come di fatto la scienza, *l'epistémè*, abbia per gli antichi carattere innovatore, creativo, mentre la tecnica, la *techné*, è tradizionale, "... è abitudinaria quasi per essenza, perché essa opera conformemente alle regole che non comprende e che, di conseguenza, non è capace di criticare ed ancor meno di cambiare, se non per inavvertenza o dimenticanza." (Koyré, 1967, 94)

⁶² Si veda Koyré 1967 e, nello stesso volume, il contributo di Pierre-Maxime Schuhl intitolato "Perché l'antichità classica non ha conosciuto il 'macchinismo'?"

⁶³ Cit. in Koyré, *ibid.*, 64

⁶⁴ Schuhl in Koyré, *ibid.*, 121

4.1.3. (Ri)epilogo 1: i saperi nella tradizione greca

Ricapitoliamo in estrema sintesi:

- la cultura greca si dispiega sullo sfondo di una concezione positiva dell'uomo, visto come parte del cosmo assieme alla natura e agli stessi dei. L'interesse principale dell'uomo greco verte sugli interrogativi esistenziali, sulla ricerca dei principi e del senso che guidano l'agire umano verso l'obiettivo del bene e della felicità. In questo quadro egli rielabora, inventando le fondamenta del sapere moderno, quanto la grande tradizione orale ha tramandato sulle vicende dell'uomo. Fra queste si stagliano i progressi resi possibili dal sapere tecnico e le implicazioni che questo sapere comporta per l'uomo, affascinato dalla possibilità di liberarsi dalla magia, dal mito e dagli stessi dei: Prometeo è la rappresentazione mitologica di queste aspirazioni di libertà e al tempo stesso della loro profonda drammaticità.
- Prometeo subisce la punizione divina. Occorre dunque chiedersi: perché la collera degli dei nei confronti dell'uomo è tale da dare adito ad un terribile giudizio? Il messaggio simbolico del mito prometeico è doppio: da un lato significa la perdita d'autorità dell'Olimpo e il crepuscolo degli dei, ormai non più padroni incontrastati dell'uomo che ora si arroga il diritto all'autodeterminazione. Dall'altro lato però, la tecnica, che tante speranze alimenta, è insidiosa, foriera di facili illusioni, e comporta il rischio di sfuggire al controllo degli uomini. Ecco perché la punizione degli dei, oltre ad esprimere la rabbia per la perdita del potere, è un segnale agli uomini che dovranno subire per millenni le conseguenze del loro atto. Le catene che legano Prometeo alla roccia sono l'espressione stessa dei drammatici vincoli della tecnica. Ma Pandora lascia aperta la speranza.
- Dunque il sapere tecnico necessita del sapere politico, unica strada che può aprire l'accesso all'autodeterminazione e alla liberazione di Prometeo dalle catene, ossia dell'uomo che deve trovare la capacità di stabilire i fini stabiliti in precedenza dagli dei.
- Platone ha perfettamente in chiaro il problema e propone la sua soluzione: il sapere politico è dei filosofi. Ma Platone lascia aperto uno spiraglio: Protagora si interroga sull'educabilità degli uomini e affida la risposta a Socrate. Fino ad oggi non sappiamo tuttavia se la virtù sia veramente insegnabile...
- La fiducia di Aristotele nell'uomo e nella ragione è immensamente maggiore rispetto a quella di Platone. Per Aristotele l'uomo necessita della saggezza, la *phronesis*, al fine di guidare il sapere teorico e il sapere tecnico sulla via della convergenza dell'integrazione nella *praxis*. Questo è uno dei grandi messaggi aristotelici, a cui attingerà la cultura occidentale, soprattutto il grande progetto della modernità. I diversi saperi necessitano di una sintesi che può darsi solo grazie alla e nella saggezza, la *phronesis*.

4.2. La tradizione giudaico-cristiana

“Non possiamo non dirci cristiani”, così si esprime Benedetto Croce, alludendo al fatto che la cultura occidentale porta indelebilmente il marchio del pensiero e della presenza del cristianesimo. I fondamenti della teologia, così come i principi e le scelte della dottrina cristiana hanno permeato, assieme alle istituzioni e all’agire politico della Chiesa, l’insieme della vita degli uomini e delle loro istituzioni nel divenire del mondo occidentale, dalle origini ai nostri giorni. Sarebbe veramente difficile sopravvalutare il peso del pensiero e dell’ideologia cristiano-giudaica per l’Occidente. Il riferimento alla componente giudaica si impone, in quanto soprattutto alle origini e con riferimento alle Sacre scritture, giudaismo e cristianesimo esprimono visioni comuni.

La nostra breve disamina di alcuni aspetti della cultura giudaico-cristiana passa dapprima attraverso il confronto con due racconti, tanto suggestivi quanto determinanti per la strutturazione di fondo e lo sviluppo dell’ortodossia della cultura cristiana: la Genesi dell’uomo e il mito della Torre di Babele. Iniziamo dal mito della Torre perché ci permette di dare continuità alla riflessione sulla cultura greca e, in particolare, perché si unisce a filo diretto con la metafora prometeica. Ma la centralità del discorso spetta al racconto della genesi, dove i principi del cristianesimo trovano la loro espressione più lineare ed acuta e dove la contrapposizione con la cultura cosmologica greca è più appariscente, perché vi si profila il ruolo di Dio e vi si prefigura il rapporto tra l’uomo e la natura.

Tutto ciò costituisce il materiale con cui la teologia scolastica costruirà l’edificio dell’ortodossia cristiana, *in primis* con Sant’Agostino di Tagaste e Tommaso d’Aquino, e la Chiesa formerà l’edificio istituzionale che per molti versi condiziona l’Occidente fino ai nostri giorni.

4.2.1. Dalla Genesi alla Torre di Babele: Dio e l’uomo

Il mito di Prometeo ci ha illustrato l’avvento della ragione agli albori della storia umana. L’intuizione prometeica, mostrando l’unilateralità della razionalità tecnica, ha assunto un valore premonitore: le potenze del nuovo pensiero nascondono dei grandi rischi. Nella razionalità alberga, insospettata, l’illusione del dominio, e con l’illusione convive la minaccia del senso d’onnipotenza, dell’alienazione derivante dalla separazione del fare dall’agire, dei mezzi dai fini e pure il rischio che l’uomo non riesca nel grande progetto di diventare sé stesso. La premonizione avviene quando in fondo “la tecnica è ancora di gran lunga inferiore alla necessità” (Eschilo, v. 514), quando il pericolo non è ancora imminente, il che depone a favore della preveggenza di Prometeo e, in particolare, dell’avvedutezza platonica. Nel Protagora, Platone, come abbiamo visto, pone appunto la questione del sapere politico, indispensabile affinché gli uomini possano affrontare l’esistenza, non solo perché dipendenti gli uni dagli altri, ma perché solo così possono stabilire i fini e dare senso alla vita stessa. Se Platone affida la responsabilità per il sapere politico ai filosofi, Aristotele, facendo leva sulla saggezza (*phronesis*), attribuisce ad ogni cittadino la facoltà di deliberare nella ricerca della virtù. L’uomo non può dunque non andare alla ricerca della saggezza, del sapere politico, del *saper essere*. Ma il mito ci mostra come queste aspirazioni, in particolare l’ambizione di poter disporre dei fini dell’esistenza, comporta inevitabilmente l’affronto agli dei: così il furto di Prometeo coincide con un peccato di presunzione che gli vale l’atroce punizione.

È proprio questo schema colpa-punizione che caratterizza il mito della Torre di Babele nella sua declinazione giudaico-cristina. Se per la civiltà babilonese la torre rappresentava la porta verso gli dei (l'accadico *bab-ili* significa *porta di Dio*) e quindi l'aspirazione verso l'infinito, la versione ebraica e cristiana ribalta radicalmente questo significato che assume una connotazione peccaminosa e la torre diventa simbolo di presunzione e di rivolta. Nel racconto biblico i discendenti di Noè vogliono costruire la torre a Babele⁶⁵ come testimonianza della loro unione, ma l'intervento di Dio è perentorio:

“1 Tutta la terra parlava la stessa lingua e usava le stesse parole. 2 Dirigendosi verso l'Oriente, gli uomini capitarono in una pianura nel paese di Scinear, e là si stanziarono. 3 Si dissero l'un l'altro: «Venite, facciamo dei mattoni cotti con il fuoco!» Essi adoperarono mattoni anziché pietre, e bitume invece di calce. 4 Poi dissero: «Venite, costruiamoci una città e una torre la cui cima giunga fino al cielo; acquistiamoci fama, affinché non siamo dispersi sulla faccia di tutta la terra». 5 Il SIGNORE discese per vedere la città e la torre che i figli degli uomini costruivano. 6 Il SIGNORE disse: «Ecco, essi sono un solo popolo e hanno tutti una lingua sola; questo è il principio del loro lavoro; ora nulla impedirà loro di condurre a termine ciò che intendono fare. 7 Scendiamo dunque e confondiamo il loro linguaggio, perché l'uno non capisca la lingua dell'altro!» 8 Così il SIGNORE li disperse di là su tutta la faccia della terra ed essi cessarono di costruire la città. 9 Perciò a questa fu dato il nome di Babel, perché là il SIGNORE confuse la lingua di tutta la terra e di là li disperse su tutta la faccia della terra.” (Genesi 11 1-9)

Dopo essersi appropriato il frutto dell'albero della conoscenza, infrangendo il primo divieto divino e commettendo il peccato originale, ora l'uomo cede definitivamente alla superbia e all'orgoglio, reiterando l'offesa a Dio: con la torre tenta di elevarsi verso il cielo per insidiarne direttamente l'autorità e il potere. Il significato dell'intervento è evidente: Dio teme che la solidarietà fra gli uomini accresca il potere dell'umanità mettendo repentaglio la sua autorità. Di conseguenza interviene sulla lingua, quindi su una caratteristica fondamentale e costitutiva dell'essere umano, perché senza la capacità di comunicare gli uomini non sono più tali e vengono di per sé degradati allo stato animale. La punizione è ancor più impressionante di quella subita da Prometeo, il suo valore simbolico incalcolabile. Privandoli della possibilità di comunicare, Dio isola gli uomini gli uni dagli altri, li indebolisce perpetuando la loro dipendenza dai suoi voleri. Per gli autori del testo biblico il messaggio è doppio, si tratta di significare che

“è fatale voler costruire torri fino al cielo provocando così Jave, e, al tempo stesso, spiegare perché gli uomini che discendono tutti da una sola coppia possano parlare lingue così diverse e vivano dispersi in tutto il mondo” (Eisele, 1980, 150, trad. GG)

Non solo dunque non ci può essere spazio per qualsivoglia autonomia dell'uomo rispetto a Dio, ma anche la diversità e l'originalità delle diverse lingue vengono ricondotte al peccato umano e assumono, lungi dall'essere espressione di ricchezza, lo statuto di una punizione.

⁶⁵ La scelta della città di Babele ha una spiegazione etimologica. L'ebraico *balal* ossia 'confondere' viene accostato al nome della città mesopotamica Babel (Babilonia), evidenziando il significato di chiosso, disordinato, corrotto. È comunque probabile che viaggiatori e commercianti avessero fatto conoscere Babilonia come una città molto movimentata, abitata dai diversi popoli di origine sumera con le loro molteplici lingue e frequentata da molti visitatori. Inoltre pare che già nella mitologia del tempo Babilonia avesse l'immagine di una città caratterizzata dalla confusione linguistica a causa della lotta fra gli dei. (cfr. Eisele, 1980. 148 sg.)

Veniamo ora al racconto della creazione del mondo descritto dalla Bibbia nel libro della Genesi. Dopo aver creato il cielo e la terra, originariamente immerse nel caos e ricoperte dalle tenebre, Dio si accinse a mettere ordine nel caos cosmico. Dapprima creò la luce, separando la notte dal giorno, poi diede vita agli animali. Dio infine disse:

“Facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza, e domini sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo, sul bestiame, su tutte le bestie selvatiche e su tutti i rettili che strisciano sulla terra”. (Genesi, 1, 26)

E dopo aver benedetto l'uomo e la donna ingiunse loro:

“Siate fecondi e moltiplicatevi, riempite la terra; soggiogatela e dominate sui pesci del mare e sugli uccelli del cielo e su ogni essere vivente, che striscia sulla terra”. (Genesi, 1, 28)

Il mondo è il risultato della volontà divina, non può avere un'esistenza indipendente da questa volontà, essere espressione di un assoluto in quanto tale, dell'unicità dell'universo cosmico come per la cultura greca. L'organicità dell'essere lascia il posto al dualismo imperniato su Dio *qua* origine e fonte di tutto l'esistente. L'uomo, fatto ad immagine e somiglianza di Dio, ne diventa per così dire il rappresentante sulla terra che dovrà *dominare* e *soggiogare*, il suo ruolo viene codificato in termini di superiorità sulla realtà terrena. L'ingiunzione non lascia adito a dubbi e così la storia dell'uomo e della cultura occidentali, osserva Galimberti, è la storia

“dell'esecuzione fedele di questo comando. Il *cosmo* diventa *mondo* da dominare, da assoggettare. Non appartiene a sé stesso, ma a Dio che l'ha evocato e all'uomo a cui è stato affidato. Il suo significato non è *cosmologico* (...), ma *antropo-teologico*, subordinato cioè all'uomo che è immagine e somiglianza di Dio. Ma se il mondo dipende da Dio, se il suo divenire non è eterna ripetizione, ma opera imperitura di un Creatore, si comprende da un lato perché, nel cristianesimo, decisivo non sia il rapporto con il mondo, ma il rapporto dell'uomo con Dio in quanto, come vuole il motivo agostiniano: *amare mundum non est conoscere Deum*, e dall'altro perché, nella cultura occidentale post-cristiana, l'uomo, in quanto *Deus creatus* e *imago Dei*, possa pensare di manipolare il mondo, di evocarlo al proprio servizio, dominando le cose in funzione dell'utilità che per lui rivestono. Disprezzo del mondo e cura del mondo, distacco cristiano (...) e possesso scientifico e tecnico hanno la stessa matrice che è biblica e non greca.” (Galimberti, 1999, 286)

È difficile seguire pienamente Galimberti nella sua affermazione secondo cui la matrice del “possesso scientifico e tecnico” sarebbe di esclusiva origine biblica e manifestazione della cultura cristiana. Al contrario, la padronanza della conoscenza del mondo e la sua sottomissione attraverso il lavoro, ci pare essere anche il risultato della cultura e della filosofia greca. Se ciò è evidente per la conoscenza, vale però anche per la tecnica, che è una delle modalità dell'agire umano e si configura nel fare, inteso come *poiesis*, come capacità di produrre e di trasformare la natura (*physis*). È vero che per il pensiero greco la natura costituisce un limite intoccabile e insuperabile, ma come ci fa capire lo stesso Prometeo quando afferma che “la tecnica è di gran lunga più debole della necessità”, ciò è piuttosto da vedersi in ragione dei limiti stessi della tecnica che non quale principio teso a rendere la natura inviolabile all'intervento umano.

Poco oltre, nella Genesi, la volontà divina trova una sua declinazione ancor più determinata che ben prefigura la visione del mondo e dell'uomo cristiana e sancisce gli assunti dell'ortodossia. L'uomo, anzi dapprima la donna, non reggono alla tentazione e si macchiano del peccato originale. Il serpente rassicura perfidamente la donna:

“No, non morirete affatto; ma Dio sa che nel giorno che ne mangerete, i vostri occhi si apriranno e sarete come Dio, avendo la conoscenza del bene e del male. La donna osservò che l'albero era buono per nutrirsi, che era bello da vedere e che l'albero era desiderabile per acquistare conoscenza; prese del frutto, ne mangiò e ne diede anche a suo marito, che era con lei, ed egli ne mangiò.” (Genesi, 3, 4)

Ciò che attira l'uomo è dunque quella conoscenza del bene e del male e con essa la possibilità di ergersi a livello di Dio stesso. La reazione di Dio è perentoria:

“Alla donna disse: Io moltiplicherò grandemente le tue pene e i dolori della tua gravidanza; con dolore partorirai figli; i tuoi desideri si volgeranno verso tuo marito ed egli dominerà su di te. Ad Adamo disse: poiché hai dato ascolto alla voce di tua moglie e hai mangiato del frutto dall'albero circa il quale io ti avevo ordinato di non mangiarne, il suolo sarà maledetto per causa tua; ne mangerai il frutto con affanno, tutti i giorni della tua vita. Esso ti produrrà spine e rovi, e tu mangerai l'erba dei campi; mangerai il pane con il sudore del tuo volto, finché tu ritorni nella terra da cui fosti tratto; perché sei polvere e in polvere ritornerai.” (Genesi, 3, 16-19)

Con estrema chiarezza abbiamo in questi passaggi della Genesi il filo conduttore, il paradigma essenziale della cultura cristiana e della sua articolazione nella dottrina e nella speculazione teologica. L'universo è strutturato in modo gerarchico: Dio, l'uomo, il cielo e la terra si intrecciano in un rapporto alla cui sommità si erge Dio; l'uomo è sì copia fedele di Dio, ma avendo commesso il peccato originale è vincolato a Dio dalla colpa, da cui può redimersi solo accettando la sofferenza e dominando il mondo. Il programma dell'ideologia cristiana sta in questi fondamentali principi, dalle conseguenze incalcolabili per il ruolo dell'uomo, per la sua organizzazione sociale, per le regole etiche e la morale che ne devono guidare l'esistenza.

La trama e il significato dell'evento primordiale esposto nella Genesi non farà che trovare conferma nei testi biblici a seguire e non può pertanto sorprendere il ritrovare esattamente lo stesso schema nel mito della Torre di Babele che abbiamo appena visto.

4.2.2. Fideismo e contemplazione: i principi teologico-filosofici del cristianesimo

Affrontiamo ora, ancorché in estrema sintesi, il grande sforzo di sistematizzazione teologico-filosofica che viene realizzato durante il Medioevo, l'epoca dell'egemonia cristiana, culturale e politica⁶⁶. Il cristianesimo si presenta in origine come movimento che cerca rimedio ai drammi dell'epoca romana, risposte ad un forte bisogno di religiosità di fronte al paganesimo e si diffonde come religione senza disporre, oltre al messaggio contenuto nei libri sacri, di un sistema filosofico. Il lungo periodo medioevale porta i primi pensatori cristiani proprio ad affrontare la necessità di dare al messaggio cristiano una sua identità, ben distinguibile rispetto al pensiero greco-latino, ma anche dalla tradizione ebraico-giudaica. Poi più tardi, i dialettici della scolastica svilupperanno le basi per rispondere alle critiche, sempre più radicali, provenienti non da ultimo dalla cultura araba. Ciò che a noi interessa sono gli aspetti costitutivi del pensiero cristiano che si attua appunto nella *patristica*, prima fase temporale dedita alla definizione dei dogmi, e nella *scolastica*, che può muoversi sugli assiomi costruiti dai padri della chiesa per diffondersi nell'elaborazione dell'apologia filosofica.

Se la cultura greca è la culla soprattutto del sapere, da cui emana una luce intellettualistica, impregnata dell'idealità platonica e del razionalismo aristotelico, il cristianesimo si

⁶⁶ Si veda per queste note introduttive in particolare Geymonat, 1977, 369 sgg.

caratterizza prevalentemente per il suo affidarsi alla volontà della fede e per la fede. È nel solco di questa distinzione che si possono mettere a fuoco i temi fondamentali a cui si dedicano i *patristi* e cioè in primo luogo il rapporto tra fede e ragione, in secondo luogo il problema etico del bene e del male e in terzo luogo il ruolo dell'uomo e della sua azione nel processo di espiazione e redenzione. Se iniziamo questa breve disamina dall'aspetto conoscitivo, possiamo identificare il tratto saliente nella fede, o meglio nel fideismo cristiano che si contrappone, come accennato, in modo netto all'intellettualismo ellenistico: il sapere teorico cristiano è originato dalla rivelazione e la sua accettazione dipende da un atto di fede e non necessita di dimostrazioni razionali scientifiche o filosofiche. Eppure, nonostante la radicale e sostanziale differenza, il cristianesimo non vuole rinunciare agli insegnamenti della filosofia greca, soprattutto platonici, e pertanto punta laddove possibile alla conciliazione.

Dalla considerazione epistemologica discendono immediatamente una filosofica ed un'etica, relativamente all'essere umano e alla sua concezione: il cristianesimo valorizza in modo radicale l'esser umano come tale, tant'è che una delle sue battaglie riguarda la pari dignità degli schiavi, ma, al tempo stesso, nega l'autonomia di giudizio al singolo individuo, sottomettendolo senza mezzi termini alla volontà divina mediata dalle istituzioni della Chiesa. L'esistenza dell'individuo è parte di un progetto di cui egli stesso non può essere che esecutore, con la possibilità di essere graziato qualora venga meno ai suoi doveri. L'etica cristiana è pertanto un'etica dei principi: ciò che è bene e ciò che è male viene definito dal dogma e non può essere discusso, quindi ci troviamo esattamente all'opposto rispetto alla ricerca comune attraverso la sapienza e la saggezza che, in Aristotele, lascia all'individuo la prerogativa di scelta e di decisione. In questo senso l'etica cristiana si contrappone all'etica della ragione e della responsabilità, così come si era andata prefigurando nella filosofia aristotelica e come sarà determinante per il progetto della modernità.

4.2.3. La *civitas dei* di Sant'Agostino

Per l'elaborazione di questo quadro dogmatico, l'opera di Agostino di Tagaste (354-430) è decisiva: in particolare nel *De magistro* e nel *De civitate dei* sono concentrate le basi della filosofia cristiana. Nel *De magistro* Agostino spiega il ruolo dell'interiorità quale fonte della conoscenza e della scoperta del rapporto con l'Assoluto, cioè con Dio. Al centro della concezione agostiniana vi è l'interiorità, ossia la ricerca della verità, del sapere e dei principi morali in se stessi, laddove unica è l'origine che può ricondurre a Dio.

Nella propria coscienza l'uomo non solo può cogliere l'intimo rapporto tra ragione e fede, tra sapere ed etica, ma scoprire la verità certa e indiscutibile.

“Non uscì fuori, torna in te; nell'uomo interiore abita la verità, e se trovi mutevole la natura, trascendi te stesso! Tendi colà, donde si accende il lume stesso della ragione.” (Agostino, [2001])⁶⁷

Il garante di questa verità non può essere che il verbo divino, concretizzatosi nella parola di Cristo ed espresso nelle Sacre Scritture.

Le tracce platoniche nel pensiero agostiniano sono evidenti, ma altrettanto chiara è una differenza: Dio non è l'assoluto ideale, manifestabile anche in pluralità divine, ma un'entità unica personale – non si dimentichi che l'uomo è costruito ad immagine e somiglianza di Dio –, presente in noi per illuminarci e guidarci verso la grazia.

⁶⁷ Cit. da Geymonat, 1977, 387

Pertanto chi scopre Dio in sé, scopre sé stesso e non può che amare Dio amando sé stesso. Il cerchio si chiude e decide dell'uomo in quanto individuo e soggetto. La sua sottomissione alla volontà suprema è necessaria, vincolante e, al tempo stesso, unisce il singolo uomo con i suoi simili in un unico rapporto con Dio, che conseguentemente deve essere unico. Per qualsiasi forma di politeismo, tipico del paganesimo, non può esserci spazio. Qui si pone anche il problema dell'esistenza del male. Essendo Dio unico e suprema espressione del bene, è possibile accettare l'esistenza del male, simboleggiato dal serpente della Genesi?

Se per i greci il male era un'entità secondaria dell'universo assoluto, da superare con la ricerca della virtù, per il cristianesimo esso assume in effetti un valore in quanto tale, con il rischio di contrapporsi a Dio. Il problema del bene e del male si pone da due angolazioni: la prima si interroga circa la possibilità che il male possa esistere in quanto tale. "Si est deus, unde malum?", è la domanda che assilla Agostino, consapevole della problematicità che il male possa avere origine dall'Assoluto cioè da Dio. La seconda si interroga invece relativamente alla legittimità che il peccato di Adamo possa gravare sull'intera umanità. Perché mai tutti gli uomini devono espiare le colpe di Adamo ed Eva?

Alla questione dell'origine del male i *manichei* danno una risposta chiara: esso è un principio metafisico parte dell'universo al pari del bene e quindi tutta la realtà è permeata da questi due poli che si combattono, soggiogando l'uomo che non può sottrarsi e che non dispone di reali possibilità per rompere questa logica trascendente. Agostino aveva dapprima aderito al *manicheismo*, ma poi si rese conto che esso portava alla negazione della dignità dell'essere umano e a vanificare qualsiasi sforzo di conferire un senso alla coscienza e alla responsabilità individuale nel scegliere la strada del bene o del male. È quindi costretto a trovare una soluzione "di ripiego" attribuendo al male lo statuto di "non essere", una sorta di carenza della realtà che non mette in discussione il bene assoluto a cui spetta in ogni caso l'ultima parola legata alla facoltà di concedere alla grazia. (Cfr. Agostino, 2001, cit. da Geymonat 1977, 389)

Ma proprio questa argomentazione agostiniana apre lo spiraglio a Pelagio che, opponendosi radicalmente al principio dell'ereditarietà del peccato originale, attribuisce all'uomo la responsabilità del proprio agire e quindi la facoltà di potersi redimere, indipendentemente dalla grazia di Dio. È questa la prima radicale critica alla dottrina cristiana che, in ultima analisi, nega all'individuo e alla comunità degli individui qualsivoglia diritto e potere sulla propria esistenza. Come sarebbe del resto possibile pensando alla terribile punizione che Dio ingiunge all'uomo reo di aver tentato di costruire la Torre di Babele per insidiare il suo trono? Così ad Agostino non rimane che opporsi a Pelagio e i suoi seguaci, affermando l'effetto identitario del peccato originale per tutta l'umanità e attribuendo il merito della possibilità di redenzione e salvezza esclusivamente a Dio.

Ed ecco allora profilarsi la società di Dio, la *civitas dei*, la cui legge principale è la conoscenza, ossia l'amore per Dio stesso. Ma la *civitas terrena* ha per l'appunto subito il peccato originale di Adamo, essa è condizionata dal male e rappresenta l'imperfezione umana, superabile solo con la fede, la carità e la grazia di Dio. In altri termini: il fine ultimo dell'esistenza non può essere che in Dio e nel raggiungimento della *civitas dei* che si situa nell'Aldilà. L'esistenza sulla terra non è che periodo di transizione senza un vero valore a sé stante, occasione per redimersi e conquistare la grazia, una garanzia per evitare la dannazione e conquistarsi un posto nella città di Dio. Con Agostino la teologia ha definitivamente il sopravvento sulla filosofia, l'Aldilà sulla vita terrena, la contemplazione, forma suprema della ricerca interiore di Dio, su ogni forma del fare concreto, del sapere scientifico e della tecnica.

La grande opera teologica di Agostino conferisce forme definitive alle basi sistematiche della dottrina e in particolare della morale cristiana. La sua scomparsa segna la fine della patristica e l'avvio della filosofia scolastica cui spetta non solo il grande merito di aver favorito l'accesso ai classici greci, ma soprattutto di aver riattivato l'attività di riflessione filosofica e scientifica. Non abbiamo qui la possibilità di dilungarci sul primo periodo della scolastica e ci concentreremo pertanto su quello conclusivo, caratterizzato *in primis* dall'opera di Tommaso d'Aquino.

4.2.4. Dalla cultura araba alle trasformazioni politico-economiche

Prima di approdare al periodo culminante della scolastica, il XIII secolo, sono indispensabili alcuni cenni di carattere generale in ordine agli eventi politici ed economici che si sono susseguiti nei secoli precedenti.

Ad attirare la nostra attenzione, nella seconda parte del primo millennio, è l'avanzata dell'impero islamico, il cui effetto risulterà devastante per la capacità economica e per la gestione politica dell'Europa del tempo, sancendo la profonda crisi della civiltà latino-occidentale, crisi che durerà per diversi secoli, nonostante la rinascita carolingia e l'assestamento dell'ordine feudale. Eppure, la civiltà araba è ben lungi dall'aver prodotto solo devastazione, al contrario essa ha fornito stimoli ricchi e fecondi, non da ultimo per i suoi fondamenti nella filosofia greca, il cui effetto non mancherà di manifestarsi con particolare intensità nei secoli XI e XII, ad esempio nell'ambito della medicina e della matematica. Le figure di spicco di questa cultura sono Avicenna (980-1036), medico che si cimenta nell'elaborazione di una filosofia neoplatonica, e Averroè (1126-1198). Anche Averroè è medico, ma entrerà nella storia più come filosofo aristotelico. Egli si profila tra l'altro per aver affermato il concetto di "doppia verità", l'una religiosa e teologica, l'altra filosofica, optando quindi per una separazione tra i due tipi di saperi, concezione che verrà ripresa più tardi dall'aristotelico Pamponazzi e a cui si opporrà fermamente Tommaso d'Aquino, ma che comunque fornirà per un certo periodo una sorta di salvacondotto ai primi scienziati trascinati davanti ai tribunali della Chiesa⁶⁸.

Verso il secolo XIII si delinea il declino dei due massimi sistemi politici del mondo medioevale: la Chiesa e l'Impero, un declino accompagnato dalla lenta e inesorabile ascesa delle nuove forme politico-economiche legate ai comuni, alla borghesia che rappresenta i nuovi ceti del lavoro, gli artigiani e i commercianti la cui consapevolezza e sicurezza cresce in proporzione alle ricchezze che riescono ad accumulare. Difficilmente saremo portati a sopravvalutare l'importanza di queste trasformazioni, visto che gettano le premesse della rivoluzione umanistico-rinascimentale e del Mondo Nuovo.

È un clima di crisi e di rinnovamento che si va instaurando, con un aumento della tensione intellettuale e creativa, anche all'interno delle istituzioni culturali e religiose, e naturalmente anche nella filosofia scolastica. Appaiono nuovi ordini religiosi, fra questi i francescani e i domenicani, che avranno un ruolo essenziale nel dibattito interno alla chiesa e alla teologia. Questa nuova stagione risveglia la ragione umana, la sua creatività in tutti i settori dell'esistenza, dall'artigianato all'architettura, dalla letteratura alle arti figurative, dalla filosofia alla scienza. La diffusione delle opere classiche di Aristotele e Platone rinnova l'interesse per la filosofia e fa riaffiorare il discorso scientifico, di per sé già stimolato dalla cultura araba. I contributi di Pietro Abelardo (1079-1142), per fare un esempio, mirano ad organizzare la logica in modo autonomo, senza fondarla sulla teologia, e sono essenziali per

⁶⁸ Cfr. nel merito Bloch, 1968, 35

lo sviluppo della filosofia. Innumerevoli sono le scuole che si vanno costituendo ovunque in Europa, anche al di là delle mura dei monasteri, con le nuove università, in cui rifiorisce con intensità particolare a partire dal XIII secolo il dibattito e il confronto dialettico.

Come detto, nel contempo, vi è il rilancio del lavoro, della tecnica e dell'arte. Nelle arti figurative le rappresentazioni iniziano a prendere movimento, la natura e la prospettiva fanno la loro apparizione nella pittura. La luce e le linee verticali rinnovano l'architettura sacra dando un'impronta indelebile al gotico. All'orizzonte letterario appaiono poeti sommi come Dante e Petrarca, solo per citare gli inimitabili. Già nell'XI e nel XII secolo numerose sono le scoperte in tutti i settori della produzione i cui effetti non tardano a farsi sentire. Pare essere confrontati ad un fiume in piena che preme sugli argini, spinge oltre i confini del conosciuto e del tollerato, provocando la reazione della Chiesa che non si fa attendere e verso la fine del XIII secolo, visto che in gioco vi è il controllo sulla cultura prima e sul potere poi, la censura e i processi alle figure di spicco e alle loro opere si fanno strada in tutta Europa. Un esempio illustre è costituito dal *Syllabus* di Etienne Tempier che contiene una serie di affermazioni inconciliabili con i dogmi e che pertanto viene messo all'indice. Alcune passaggi del *Syllabus* possono rendere l'idea di quanto intenso fosse il conflitto, visto che affermano

*"152. che la teologia si basa su delle favole; 176. che la felicità è di questo mondo e non di un altro; 175. che la dottrina cristiana è un ostacolo per la scienza"*⁶⁹

4.2.5. *Philosophia ancilla theologiae*: Tommaso d'Aquino

Ma torniamo al discorso filosofico. La diffusione delle opere di Aristotele è forse l'evento decisivo, visto l'impatto stimolante sul pensiero del tempo e le conseguenti, intense controversie che scatena. Così non tarda ad arrivare la condanna, da parte di papa Gregorio IX nel 1231, e la messa all'indice almeno temporale, in attesa che vengano corrette ed espurgate, "*donec corrigantur et expurgantur*". (Geymonat, 1977, 442) Ma non vi è di che stupirsi se questo spurgo non solo non potrà avvenire, ma nulla si potrà contro la riscoperta del vero Aristotele, liberato dalle mistificazioni che avevano fatto del filosofo greco il "filosofo della Chiesa". Il confronto sull'aristotelismo si fa serrato perché "la lotta contro la scolastica aristotelica colpiva (la Chiesa) al cuore proprio in quanto proveniva dal vero Aristotele e non dai neoplatonici o dal campo laico delle scienze matematiche della natura." (Bloch, 1968, 33) Questa lotta sarà senza quartiere, continuerà nei secoli seguenti e a nulla varrà l'immenso sforzo di Tommaso d'Aquino (1225-1274), domenicano, per riconciliare cristianesimo e aristotelismo. Tommaso integra nel proprio sistema metafisico le categorie aristoteliche (ad esempio atto e potenza, forma e materia), ma cerca di relativizzarne il significato appena possono mettere in discussione il dogma imperniato sulla distinzione netta tra Dio, creatore, e mondo, creato. Il pensiero di Tommaso si delinea come ben più intellettualistico rispetto a quello di Agostino, per cui, dal punto di vista della conoscenza, la contrapposizione è netta. Tommaso ammette l'importanza della percezione sensibile, quale fonte del sapere, ma essendo i sensi fonte di errore occorre un'istanza superiore in grado di assicurare la vera conoscenza, un'istanza attinente all'anima a cui va attribuito un ruolo attivo. Se la conoscenza dei sensi, e quella intellettuale, dell'anima, coincidono, bene, altrimenti, deve valere quest'ultima di cui non può essere garante che la teologia e, in termini istituzionali, la Chiesa. Da ciò la considerazione che la filosofia può essere solo uno strumento di supporto per la teologia: *philosophia ancilla theologiae*. (Tommaso d'Aquino,

⁶⁹ Si veda LeGoff, 1965, 282 passim.

[2005]) Con questa concezione Tommaso scardina anche la dottrina dalla doppia verità, togliendo per così dire le castagne dal fuoco ai tribunali ecclesiastici e non è certo casuale se l'ordine domenicano si è profilato per il suo accanimento inquisitorio.

All'aristotelismo di Tommaso si opporrà il misticismo francescano, esasperando la profonda crisi del pensiero scolastico, incapace ormai di assumere le istanze del mondo in radicale trasformazione. La teologia, autentica espressione della *vita contemplativa*, fondata sulla ricerca metafisica dell'assoluto, profondamente legata alle istituzioni della Chiesa, si vede affiancata da un nuovo tipo di pensiero derivante dalle nuove scoperte della tecnica, dalla consapevolezza dei nuovi ceti economici assetati di soluzioni da applicare al lavoro: l'avanzata della *vita attiva* è inequivocabile, inarrestabile, accompagnata dal risorgere della tecnica e del *saper fare*.

4.2.6. (Ri)epilogo 2: i saperi nella tradizione cristiana

La visione cristiana dell'uomo è imperniata principalmente su due aspetti di rilevanza specifica per il nostro discorso: da un lato la ricerca del sapere in quanto verità determinata e predisposta da un disegno superiore attinente a Dio, in ogni modo esterno ai margini di competenza dell'uomo. In secondo luogo la dicotomia tra il bene e il male quali entità costitutive dell'essere umano, il male rappresentato dal peccato originale, il bene espressione del Dio supremo. Da questa dicotomia discendono un'etica e una morale dei principi che delimitano il percorso verso la redenzione, concepibile in ogni modo solo come grazia di Dio. L'uomo non ha nella visione cristiana né la possibilità di ravvedersi rispetto al suo peccato né autodeterminarsi rispetto alla sua esistenza. Di fatto gli resta solo la redenzione dentro il solco tracciato dalla verità. Se l'uomo greco, che pure aveva osato mettere in dubbio l'autorità degli dei, deve subire quale punizione una sorta di rinuncia alla tecnica, ma si può dedicare alla scoperta di sé stesso, l'uomo cristiano si deve rassegnare ad una vita avvocata nella *civitas terrena* ai fini prestabiliti e dunque ad una cultura che, dovendo rispetto e subordinazione a questi fini, non è che momento di transizione verso la vera vita dell'Aldilà.

Così per l'uomo cristiano la ricerca del sapere nella rivelazione, nell'ispirazione interiore e infine nella fede in Dio assume un carattere esclusivamente contemplativo. La conoscenza oggettivo-scientifica e la tecnica sono accettate nella misura in cui non mettono in discussione le verità rivelate e in quanto necessarie affinché l'uomo possa sottomettere la natura con il lavoro, neutralizzare il male (simboleggiato dal serpente) e potersi così redimere di fronte a Dio. Di par suo, il saper essere, sia individuale che politico, è pure di un ordine superiore, fondato su un'etica dei principi che sfuggono alle scelte deliberate dell'uomo, impedendone di fatto qualsiasi forma di autodeterminazione. Le sorti dell'uomo non possono dipendere dal suo agire e dalle sue scelte, sono iscritte nel disegno divino.

Il Medioevo può essere senz'altro definito come l'epoca del pensiero e della cultura cristiana. Come tale, pur non essendo semplice simbolo di oscurità culturale e spirituale, come una sua rappresentazione per tanto tempo a voluto suggerire, offre le chiavi di lettura per comprendere ulteriormente il protrarsi del ristagno nello sviluppo della tecnica e del sapere oggettivo-scientifico. L'egemonia di una *vita contemplativa* particolarmente rigida e subordinata ad una visione dell'uomo come espressione di un'indiscutibile volontà superiore, e in questo radicalmente diversa rispetto a quella antica, ha dato luogo a forme sociali e politiche nelle quali l'immaginazione, la creatività e le risorse tecniche dell'uomo sono state tenuto a freno. Ma verso la fine del Medioevo il contenimento non sarà più possibile, l'uomo ritornerà a voler essere sé stesso con la sua volontà e tutte le sue forze.

4.3. La sintesi ideale: meraviglie rinascimentali

Per Ernst Bloch, uno fra i tanti, innumerevoli estimatori del periodo all'origine dell'era moderna, il Rinascimento è

“... l'alba di un nuovo giorno, uno di quei rari mattini che nella storia universale si contano sulle dita di una mano, fresco della freschezza di una classe emergente (...). Esso non fu semplicemente rinascita, nel senso di ricomparsa di qualcosa di vecchio – l'antichità classica – come spesso lo si interpreta, bensì nascita di qualcosa che non era mai emerso prima nel senso dell'uomo, un irrompere di immagini mai viste prima sulla Terra.” (Bloch, 1968, 21).

Due sono i corpi principali attorno ai quali prendono forma il mirabile edificio rinascimentale e la grande idea di una sintesi tra *vita contemplativa* e *vita attiva*: il primo coincide con l'umanesimo che si accompagna con una politica illuminata, il secondo risiede nel saper fare tecnico e artistico che irrompe sulla scena. L'amalgama che si instaura tra questi due elementi dà luogo al progetto ideale di un'integrazione tra i nuovi *saperi*, in tutte le loro manifestazioni, da quella strettamente scientifica, anche se appena agli albori, a quella artistica, passando per quella filosofica e politica, i *saper fare* che si manifestano nella tecnica e infine i *saper essere* quali si ritrovano soprattutto nelle forme della politica illuminata e in una nuova etica della convivenza sociale e nelle grandi utopie.

Va tuttavia rammentato come questo edificio possa delinearsi unicamente grazie ad una costellazione di condizioni estremamente favorevole, andata lentamente costituendosi nell'Italia dell'epoca. Il terreno fertile era stato predisposto nei secoli conclusivi del Medioevo da un *homo faber* non ancora maturo, eppure già propenso ad annunciare le sue pretese nell'ambito di un'economia ormai decollata, grazie al capitale commerciale accumulatosi in abbondanza e grazie alla rottura delle catene feudali. Ciò aveva permesso ai nuovi ceti emergenti di gradualmente affrancarsi dalle dipendenze sociali e dalle vecchie strutture politiche insediandosi al posto del vecchio regime.

L'idea di una continuità fra le epoche trova in queste premesse una conferma, ancorché le condizioni necessarie non si configurino che negli ultimi scorci del Medioevo. Tuttavia il Quattrocento è anche epoca di rottura perché si lascia definitivamente alle spalle principi, regole, modi di pensare e di agire tipici, in una parola la cultura medioevale, che per lungo tempo aveva costretto l'uomo dentro i limiti della contemplazione, riducendone manifestamente le possibilità di sviluppo e di crescita.

4.3.1. Umanesimo radicale e politica illuminata

Il tutto ha una sorta di epicentro: Firenze e la corte dei Medici, con Cosimo dapprima e Lorenzo il Magnifico (1449-1492) poi. Come dire che la storia passa anche attraverso le figure capaci di cogliere il momento, di leggere le condizioni propizie all'esplorazione di nuove condizioni dell'esistenza umana ed di allargare le frontiere. I Medici sono essi stessi, e non potrebbe essere altrimenti, l'esempio di ciò che abbiamo già evocato come la sintesi ideale delle diverse componenti della cultura umana: sono uomini d'affari, rappresentano il

ceto produttivo in ascesa inarrestabile sin dal XIII secolo proprio a Firenze⁷⁰, non a caso hanno fondato la prima banca, sono politici con un forte e radicale senso del potere, sono cultori del sapere filosofico, letterario, scientifico (cfr. Altomonte, 1982).

Non è dunque un caso se Cosimo, sull'esempio platonico di Atene, fonda l'Accademia, quel luogo dove si incontrano uomini di cultura, di pensiero, di scienza e d'arte, attirati sì dai vantaggi e dai privilegi assicurati dai Medici, ma anche dall'atmosfera nuova, votata al confronto dialettico, possibile solo lontano dalle università in cui prevale ancora il dogmatismo scolastico. Uno dei primi meriti di questi umanisti, fra cui spicca Marsilio Ficino (1433-1499), fu proprio quello di diffondere la cultura greca classica, di favorirne lo studio libero, svincolato dai dogmi e dagli schemi dottrinali della scolastica. Non ci si può dunque meravigliare se riaffiorano i grandi temi platonici e aristotelici e se si rinnova il dibattito fra le due scuole, con i neoplatonici, insediati soprattutto presso l'Accademia di Firenze, e gli aristotelici, attivi in particolare a Padova. Dalle controversie riprende vigore, e non a caso in aperta polemica con la dottrina cristiana, una concezione panteistica del mondo, dove il cosmo è infinito in quanto tale e dove vige il principio dell'eterno ritorno con l'uomo ad essere parte dell'unità cosmica. Questa visione del mondo non mancherà di essere intrisa di momenti magici e cabbalistici che non solo appaiono nel discorso umanistico, ma sono parte integrante della nascita della scienza. Pur nella radicale distanza tra scienza e magia, vi è qualcosa che accomuna queste due forme dell'agire umano (cfr. Cassirer, supra, § 3.1).

Con Marsilio Ficino, la cui filosofia si muove nel solco neoplatonico e mantiene un'identità religiosa, l'uomo rinascimentale comincia a prendere coscienza di sé e a vivere lo stupore e la meraviglia di fronte al mondo come qualcosa di importante e il cui valore è immediato, legato all'esistenza terrena, quindi non necessariamente da subordinare all'Aldilà. La vita chiede nuovi valori che prendono forma attorno alla dignità dell'uomo, all'esaltazione del bello, all'espressione artistica, al primato dell'amore rispetto alla ragione e all'intelletto.

Ma vorremmo affidare la testimonianza principale della cultura umanistica nelle sue origini a Pico della Mirandola (1463-1494), filosofo anche lui presente all'Accademia⁷¹. Pico vuole essere il filosofo della conciliazione e dell'integrazione fra platonismo e aristotelismo, ma nemmeno il suo pensiero è scevro dalle presenze magiche e cabbalistiche tipiche della cultura rinascimentale. Ad emergere è comunque il messaggio umanistico con una connotazione netta e radicale, nel senso che l'uomo viene collocato al centro del mondo e come tale è parte dell'universo, con una propria dignità e soprattutto con la facoltà di plasmare il proprio destino e di essere artefice di sé stesso. La frattura con la tradizione e i dogmi della cultura cristiana non potrebbe essere più appariscente. Nel *De hominis dignitate* Pico si esprime come segue:

“Ti posi nel mezzo del mondo perché di là meglio tu scorgessi tutto ciò che è nel mondo. Non ti ho fatto né celeste né terreno, né mortale né immortale, perché di te stesso quasi libero e sovrano artefice ti plasmassi e ti scolpissi nella forma che avresti prescelto.”⁷²

⁷⁰ Basti pensare che Firenze, dopo le tante diatribe tra nobili, borghesi, guelfi e ghibellini, nel duecento si assesta e diventa una potenza economico-finanziaria con una popolazione che raddoppia e arriva a 100 mila abitanti nel 1300 (Londra ne aveva la metà). La città assume una nuova identità urbana, in essa appaiono i palazzi, si insediano gli ordini religiosi (Domenicani e Francescani), si ergono le grandi costruzioni con il campanile di Giotto, la loggia della Signoria, la cupola del Duomo di Brunelleschi, ecc.

⁷¹ Di recente, nell'ambito del dibattito sul cosiddetto neumanesimo, Pico è stato oggetto di rinnovata attenzione (cfr. Schmid, 1999)

⁷² Cit. da Geymonat & Tisato, 1969, 38

L'uomo, come tale "di natura indefinita", è parte del cosmo, non è né celeste, appartenente a Dio, né terreno, e neppure deve morire o vivere eternamente. Come un poeta o un artista, egli può raggiungere i più alti valori dell'esistenza facendo della vita un'opera d'arte.

Questa schematica presentazione del pensiero umanistico non può dirsi conclusa senza aprire brevemente l'orizzonte su una delle stagioni più stupefacenti del pensiero politico, la stagione delle grandi utopie di cui sono artefici principali Moro, Campanella e Bacone. Faremo dunque un cenno alle utopie di Tommaso Moro (1486-1535) e Tommaso Campanella (1568-1639), lasciando Bacone per il prossimo capitolo.

L'umanesimo in Inghilterra è strettamente legato a Tommaso Moro, letterato e uomo di stato, che pagò con la morte la difesa delle proprie convinzioni. Emblematico della sua filosofia e del suo pensiero politico è il progetto di una società perfetta, fondata sull'equità e sulla tolleranza che egli espone nell'*Utopia* (Moro, 1981[1516]). Analogo grandioso disegno utopistico lo ritroviamo nella *Città del sole* di Tommaso Campanella (Campanella, 1979 [1602]). La sua filosofia non passa inosservata alla vigilanza dell'Inquisizione e così egli sarà perseguitato e torturato, e dovrà passare lunghi anni in prigione. Ma la sua idea di disegnare una repubblica perfetta, in chiara contrapposizione alla *Civitas Dei* di Agostino, ma anche con un profilo ben diverso dalla visione utopica di stampo liberale di Moro. La città del sole di Campanella è fondata sull'ordine dettato da Dio, e in questo ordine supremo ognuno deve trovare il suo posto. L'insistenza sull'ordine e sulla perfezione fa apparire una dimensione tecnica dal carattere per così dire trascendentale, una dimensione che più tardi nella *Nuova Atlantide* di Bacone sarà prettamente scientifica.

Nei disegni utopici appena delineati si rintraccia la volontà di trovare delle nuove forme di convivenza tutte in un qualche modo indirizzate a valorizzare la dignità dell'uomo. Sono le grandi aspirazioni politiche e la consapevolezza che l'uomo necessita di grandi progetti per dare senso alla propria esistenza.

4.3.2. Le macchine, la tecnica e l'arte

Quanto, per scarsa attenzione, non era avvenuto nella Grecia classica, quanto per eccesso di fervore contemplativo, non ha potuto profilarsi che verso la fine del Medioevo, ora accade nel modo più stupefacente. Avevamo lasciato la riflessione sulla cultura greca, chiedendoci perché non avesse dato adito allo sviluppo della tecnica e delle macchine, ora ci troviamo duemila anni più tardi proprio di fronte a questo fenomeno. Riprendiamo il pensiero di Koyré:

"In breve si potrebbe dire che, se il mondo antico non ha sviluppato il macchinismo e in generale non ha fatto progredire la tecnica, ciò è accaduto perché esso aveva ritenuto che si trattasse di cose di nessuna importanza. E se il moderno l'ha fatto, è stato perché gli è risultato che, al contrario, quella era la cosa importante." (Koyré, 1967, 69)

La tecnica e le macchine sono diventate importanti, anzi essenziali⁷³: dai telai meccanici alla lavorazione del vetro, dall'uso del timone alla carpenteria navale, dalla polvere da sparo alla stampa, un'infinità di scoperte o di miglioramenti di tecniche già conosciute modificano

⁷³ Già abbiamo visto molte delle ragioni che sono all'origine di questa importanza. Non si dimentichi però che, a differenza della realtà greca e di altre civiltà precedenti dove la schiavitù era un fatto sociale normale, ora non è più possibile sfruttare l'uomo alla stessa stregua. Inoltre le grandi epidemie d'inizio millennio avevano ridotto notevolmente la manodopera in Europa.

gradatamente la vita quotidiana e il rapporto dell'uomo col sapere e con il saper fare. Le scoperte della tecnica e l'uso delle macchine fanno gradualmente emergere l'idea di un sapere sostanzialmente pratico, attivo, utile, che nulla ha a che vedere con la contemplazione e da cui si possono derivare per l'uomo vantaggi concreti e tangibili per migliorare l'esistenza, ma anche per alimentare lo spirito avventuristico che ben presto porterà ai grandi viaggi e alla scoperta del Nuovo Mondo. Ovvio che da ciò tragga giovamento anche l'economia, in Italia soprattutto quella legata ai commerci, mentre in Inghilterra è la produzione artigianale a fare passi da gigante prefigurando la futura industrializzazione.

Già nel XIV secolo una moltitudine di artigiani, sperimentatori, artisti si fa strada con un nuovo sapere tecnico grazie a cui il lavoro, inteso come processo di intervento e modifica della natura, assume un ruolo radicalmente diverso, una dignità fino ad allora pressoché sconosciuta. L'artigiano diventa un soggetto riconosciuto, un protagonista nella società, le macchine iniziano a stupire e a suscitare le passioni degli uomini, indistintamente, tanto fra potenti quanto fra filosofi e fra la gente comune. La visione dell'uomo e della natura mutano profondamente.

Gli artisti sono fra i primi protagonisti di questo mutamento e, come ci ricorda Rossi, "quasi tutti gli artisti del primo quattrocento escono da ambienti artigiani, contadini e piccolo-borghesi." (Rossi, 1962, 43) Ciò sta a significare che fino ad allora l'attività artistica veniva considerata alla stregua dei mestieri manuali più umili e gli artisti facevano parte delle corporazioni professionali minori. Comprensibilmente, in origine questi artigiani-artisti non avevano alcuna sensibilità teorica ed è solo ora con Filippo Brunelleschi, Piero della Francesca, Leon Battista Alberti⁷⁴ ed altri che si attenua la resistenza alla teorizzazione facendo emergere una nuova concezione dove il discorso teorico-scientifico, soprattutto quello matematico e geometrico, diventano essenziali e contribuiscono allo sviluppo delle nuove dimensioni, in particolare la prospettiva, la proporzionalità e la purezza geometrica. L'arte si avvicina alla scienza per dare luogo ad una visione comune, che fa da levatrice agli ingegneri del Rinascimento⁷⁵. L'artista sale rapidamente la scala sociale e diventa il genio riconosciuto. Le botteghe e i laboratori industriali poi sono i luoghi di una feconda integrazione tra tecnica e scienza, tra artigianato e teoria⁷⁶.

Leonardo (1452-1519) è l'esempio più fulgido e geniale di questi artigiani capaci, con il loro sapere empirico, e senza un'educazione mirata, di rompere gli indugi e di varcare la soglia della cultura teorica, lasciando intravedere l'ideale di una sintesi tra i diversi ordini di sapere e di compenetrazione della *vita attiva* con quella *contemplativa*. Leonardo è genio al tempo stesso di perizia tecnica, di riflessione umanistica e di sensibilità artistica. La sua mente riesce nell'impensabile lavoro di identificazione del tecnico, dello scienziato, dell'artista, ma in una certa misura anche del filosofo umanista che attinge alla dialettica tra tecnica e scienza come fonte di riflessione e meditazione. Gli studi recenti sul suo pensiero e sul suo

⁷⁴ Così si esprime Alberti: "Piacemi il pittore sia dotto in quanto è possa in tutte le arti liberali, ma imprima desidero sappi geometria... I nostri dirozzamenti, dai quali si esprime tutta la perfetta arte di dipingere, saranno intesi facile dal geometra, ma a chi sia ignorante in geometria né intenderà quelle né alcun'altra ragione di dipingere: pertanto affermo sia necessario al pittore imprendere geometria." (Cit. in Rossi, 1962, 41)

⁷⁵ Si veda al riguardo l'imponente volume pubblicato in occasione della mostra tenutasi a Firenze nel 1996 (Galluzzi, 1996)

⁷⁶ "Qui, accanto all'arte di tagliare le pietre e di colare il bronzo, accanto alla cultura e alla scultura, venivano insegnati i rudimenti dell'anatomia e dell'ottica, il calcolo, la prospettiva e la geometria, venivano progettati la costruzione di volte e lo scavo dei canali. Il sapere empirico di 'uomini senza lettere' come Brunelleschi e Leonardo ha alle spalle un ambiente di questo tipo." (Rossi, 1962, 44)

fare ci ricordano la necessità di “...evitare di considerare e di analizzare come aspetti separati i suoi studi tecnico-scientifici e le sue riflessioni e realizzazioni in ambito artistico.” (Galluzzi, 2007, 16) Chi ha cercato di entrare nel suo studio e di rendersi conto di quale fosse la sua biblioteca, ha scoperto che Leonardo

“... tenta di impadronirsi degli strumenti indispensabili al lavoro del filosofo e dell’umanista, quegli strumenti che non aveva ricevuto nella propria educazione: anzitutto il latino e la matematica.” (Frosini, 2007, 113)

Eccolo dunque, il genio universale, tessere dapprima l’elogio dell’esperienza, indispensabile per ottenere certezza e poi mettere in luce quanto sia indispensabile la scienza⁷⁷.

4.3.3. Umanesimo, rinascimento e formazione

Il Medioevo aveva affidato la custodia del sapere e la sua trasmissione alle scuole dei monasteri e alle scuole capitolari legate alle cattedrali, denominate anche “scuole di latino”, il cui compito era di formare una stretta cerchia di saggi soprattutto in ambito teologico e poi nella giurisprudenza e nella medicina. Mentre per le masse dei servi della gleba, dedite a coltivare i campi e a praticare i mestieri rozzi e pesanti, non era prevista istruzione alcuna. L’opera e l’esperienza di queste scuole ecclesiastiche, ove i monaci erano attivi anche nella trascrizione dei testi, ha poi aperto la strada alle università, sorte ovunque in Europa verso la fine del Medioevo. Ma ancora prima, con la riforma promossa da Carlo Magno, si delinea una struttura programmatica della scuola alla cui base vi era un’architettura del sapere ereditata dall’antichità, le cosiddette *septem artes liberales*⁷⁸, definite tali perché in origine erano riservate agli uomini liberi e pertanto inaccessibili agli schiavi⁷⁹.

Le *septem artes liberales* precorrono le discipline scientifiche moderne e, in relazione alla scuola, i programmi. Esse erano impennate su due blocchi: tre arti ad orientamento linguistico con la *grammatica*, intesa come insegnamento del latino della chiesa, non solo come lingua scritta, veicolo di sapere e di cultura, ma anche come lingua parlata, con la *retorica*, quale esercitazione assai meccanica delle regole e delle pratiche dell’eloquenza, e con la *dialettica*, intesa come base e introduzione alla logica e alla filosofia. A questo *trivium* di discipline a carattere linguistico veniva riconosciuta una posizione di supremazia rispetto al *quadrivium* matematico, composto dall’aritmetica, dalla geometria, dalla musica e dall’astronomia. Il ruolo secondario delle arti del *quadrivium*, definite anche *artes reales*, non fa che evidenziare la preminenza del sapere contemplativo rispetto a quello comprendente un potenziale tecnico e operativo. È importante rilevare che le *artes liberales* seguono, nella loro articolazione programmatica, una logica lineare e sequenziale, cosicché l’apprendimento del latino forniva le basi su cui poi via via trovavano collocazione gli altri saperi.

⁷⁷ “E se tu dirai che le scienze, che principiano e finiscono nella mente, abbino verità, questo non si concede, ma si nega, per molte ragioni, e prima, che in tali discorsi mentali non accada esperienza, senza la quale nulla dà di sé certezza.”

“...quelli che si innamorano della pratica senza la scienza, sono come i nocchieri che entrano nel naviglio senza timone o bussola, che mai hanno certezza dove si vadano.” Cit. in Rossi, 1962, 46

⁷⁸ Si veda per l’origine e il ruolo delle arti liberali Bowen, 1979b, 39 sg. e Blankertz, 1982a, 13 sg.

⁷⁹ Non è certo un caso se, anche in considerazione dei frequenti errori di trascrizione e di interpretazione, la cultura religiosa medioevale ricondusse le arti al termine latino *liber* (libro), attribuendone l’origine ai testi sacri e alla saggezza divina, ricavandone non solo una legittimazione radicalmente diversa da quella antica, ma anche un rafforzamento dell’immutabilità del sapere stesso e della staticità della visione del mondo dominante.

Certo, la nobiltà e le gerarchie ecclesiastiche medioevali non avevano difficoltà a trovare accesso al sapere e alla cultura anche attraverso l'insegnamento organizzato a corte o nei monasteri in forme prevalentemente private, ma anche aperte e quindi ben aderenti ai bisogni specifici della classe feudale dominante. I giovani nobili si formavano come cavalieri attraverso un'istruzione in quanto a struttura del tutto simile a quella delle scuole di latino con le *septem probitates*, al posto delle *artes liberales*, comprensive dell'equitazione, del nuoto, del tiro con l'arco, della sciabola, della caccia, degli scacchi e dell'arte di raccontare versi. Questo programma che ripudiava la scrittura e la lettura, ritenute "arti dei preti", era fondato sulla comunicazione orale e imponeva il passaggio dallo stato di paggio a quello di scudiero per diventare cavaliere⁸⁰.

Le trasformazioni del mondo medioevale hanno generato, sulla falsariga di quella dei cavalieri, la formazione degli artigiani e dei commercianti. Questi ultimi trovavano la loro istruzione, almeno in parte, nelle scuole di latino e venivano quindi avviati alla lettura e alla scrittura, una padronanza, in particolare del latino, assai rudimentale e strettamente funzionale ai bisogni dell'attività commerciale. Dall'altro canto, molti mestieri di un certo lignaggio, come ad esempio i muratori costruttori di cattedrali da cui poi deriverà la massoneria, svolgevano degli apprendistati per apprendere le capacità manuali, ma anche una cultura professionale più ampia trasmessa di generazione in generazione e quindi fondata sull'oralità. Le tappe della formazione dei maestri artigiani, in parte già regolata dalle prime corporazioni, venivano scandite da due passaggi, il primo di semplice aiuto manovale e il secondo di vero e proprio apprendista (*Geselle*) e si concludevano con dei rigorosi rituali di ammissione alla corporazione. Del resto anche le università, a partire dal XII e dal XIII secolo, originariamente si configurarono come delle associazioni corporative che solo gradatamente vennero istituzionalizzate e identificate, attraverso il legame con le scuole delle cattedrali, con dei luoghi e degli stabili ben precisi.

Il recupero dei valori dell'antichità e il grande sforzo di sintesi prodotto, proprio e soprattutto nell'ambito delle università e delle accademie, dall'Umanesimo e dal Rinascimento incideranno profondamente sullo spirito, sugli ideali, sui contenuti e sulle pratiche della formazione. Due dimensioni sono da considerare nel tentativo di capire i cambiamenti introdotti dall'epoca umanistico-rinascimentale nella formazione e nella scuola: una qualitativa e una quantitativa. (Blankertz, 1982a, 18 sg) Dal profilo qualitativo il mutamento è quanto mai radicale. Infatti si cerca la consegnare al passato non solo l'identità teologico-contemplativa tipica delle arti liberali, ma anche lo statuto nobiliare e privilegiato del sapere. La borghesia nascente, affermandosi al di là dei diritti di origine e di discendenza e liberandosi dai vincoli religiosi, propugna una nuova forma di nobiltà, fondata non più sui diritti di sangue, ma sul valore intrinseco del sapere, un valore derivante soprattutto dalla sua funzionalità in quanto risorsa tecnica come pure dal suo significato per la crescita spirituale dell'uomo. Su questo sfondo si delinea l'ideale di una formazione aristocratica che, ad esempio, considera il latino non più come uno strumento finalizzato ai fini propri della chiesa, ma quale risorsa e repertorio per la nuovo paradigma umanistico. È il latino classico, ciceronico, insegnato, assieme anche al greco, come "lingua morta", veicolo di cultura ed espressione di contenuti e valori antichi. Infatti in Italia, iniziate in particolare da Vittorino da Feltre (1378-1446)⁸¹, sorgono scuole dedicate agli *studia humanitatis*, imperniati su dei veri

⁸⁰ Cfr. per la formazione cavalleresca, dei primi artigiani Santoni-Rugiu, 1979, 171 sgg. e per la nascita delle università e delle accademie Bowen, 1979, 261 sgg.

⁸¹ Si vedano Santoni-Rugiu, 1979, 200 sg e Bowen, 1979b, 252 sgg.

e propri corsi che danno i natali al *ginnasio* moderno, termine che voleva segnalare proprio la rinascita dell'antichità classica, analogamente all'*accademia*, pure nata in quel periodo. In parallelo, e questo è l'aspetto quantitativo, si assiste ad un forte incremento della domanda di formazione, originata tanto dalle trasformazioni politiche e dal nuovo clima culturale quanto dai bisogni delle nuove attività produttive. Le poche scuole di latino esistenti e le prime università non sono più sufficienti per far fronte a queste necessità. Anche la nuova istruzione è soprattutto "signorile" perché sono le cerchie emergenti della nuova borghesia, ciò che sta avvenendo è una sorta di prima democratizzazione, con le scuole a muovere i primi passi fuori dagli ambiti ecclesiastici ristretti ai monasteri e alle cattedrali.

4.3.4. (Ri)epilogo 3: il sapere nella sintesi rinascimentale

Nel Rinascimento prevale quella che Cassirer descrive come la "tendenza che porta a spezzare ogni rigida struttura" e a produrre forme di vita nuove, una tendenza creativa dell'uomo insomma che ha la meglio sulla "tendenza verso forme di vita fisse e immutabili" a difesa della tradizione e a riproduzione dell'esistente. (Cassirer, 1968 , 368) Alla base di tutto ciò vi è l'apertura dello spirito umano alle diverse forme del sapere, quello teorico al pari di quello tecnico e di quello etico-politico. Lo sforzo di rottura rispetto alle ingessature medioevali è immenso. Nascendo dalla realtà, dalle esigenze e dall'ingegno dell'uomo ancor più che dalla riflessione dei filosofi, non solo favorisce la crescita di saperi in discipline diverse, ma veicola anche quello spirito di interdisciplinarietà e di sintesi che si dà proprio al confronto con le situazioni della vita. Così sapere, saper fare e saper essere in tutte le loro forme specifiche vivono un periodo di fioritura senza pari nella storia dell'uomo.

4.4. La scienza moderna e le nuove forme del sapere

Accanto a Copernico, che con la sua rivoluzione aveva relegato definitivamente Tolomeo e la sua concezione del mondo alla storia, tre figure si stagliano imponenti all'orizzonte della nuova scienza, ognuna con un proprio merito specifico, ma anche con un valore simbolico che le accomuna tutte e tre. Sono Giordano Bruno (1548-1600) per aver determinato una nuova visione del mondo e della natura, Galileo Galilei (1564-1642) per aver aperto i confini del mondo e Francesco Bacone (1561-1626) per aver dato forma culturale alla nuova visione della scienza.

4.4.1. Ascesa e umiliazione del sapere scientifico: Bruno, Galileo, Bacone

Giordano Bruno, personaggio inquieto, passionale ed entusiasta, curioso e girovago, non finisce a caso sul rogo. L'autorità inquisitoria lo attira con l'inganno dall'Inghilterra dove si era rifugiato, lo processa dapprima a Venezia e poi, dopo sette lunghi anni, a Roma per infine farlo ardere vivo. Certo, Bruno, che pure era stato da giovane dominicano, non adotta un linguaggio diplomatico nei confronti della Chiesa e della tradizione cristiana e, soprattutto durante il processo, non nasconderà il suo disprezzo, accusando entrambe di aver sempre inceppato

“le cinque dita in un'unghia, perché non potessero come l'Adamo stender le mani ad apprendere il frutto vietato dell'arbore della scienza (...) o come Prometeo (che è metafora di medesimo proposito) stender le mani a suffurar il fuoco di Giove per accendere il lume nella potenza razionale.”⁸²

Nella dottrina di Bruno si scoprono le tracce del neoplatonismo, soprattutto quello di Nicola Cusano, con una differenza fondamentale. Se per Cusano si mantiene valida la trascendenza di Dio, Bruno compie proprio a questo riguardo un passo decisivo, negando che Dio possa avere un'esistenza separata dal resto dell'universo per considerarlo invece origine e fine di tutta la realtà, di tutti i fenomeni naturali. Dio è parte ontologicamente costitutiva dell'universo e si dà come una sorta di “intelletto universale”. Di conseguenza anche la materia assume una forma unitaria. Universo e materia sono un tutt'uno, costituiscono una totalità che si manifesta ovunque: “*omnia ubique*”, e Dio come l'uomo ne sono parte panteisticamente integrante. Resta il problema del ruolo dell'uomo nella totalità e unità universale. Bruno lo affronta attribuendo all'uomo l'“eroico furore”, una sorta di entusiasmo morale profondamente umano che alimenta la ricerca del sé e della consapevolezza rispetto alla natura e all'universo e che porta l'uomo, non solo a superare la sua “asinità”, ma anche a sentirsi parte, ad unificarsi con l'universo.

Ma proprio questa concezione non è scevra da rischi, soprattutto quello di un'identità della totalità con il vuoto e con la negazione del senso che aprono la porta alla tentazione nichilista. Bloch ci ricorda il problema, sollevato anche da Marx:

“Il problema era dunque quello di tendere un nuovo arco, di fondare il Tutto su di un piano diverso, non statico: con l'uomo come domanda e il mondo come risposta, con quella oscillazione soggetto/oggetto, che Marx chiama naturalizzazione dell'uomo e umanizzazione della natura. Solo per questa via è possibile far sì che alla ritirata e allo svuotamento del panteismo (...) non segua necessariamente il nichilismo, bensì

⁸² G. Bruno, Cabala del cavallo pegaseo, in Opere italiane, vol. II, 477, cit. in Giorello, 2004, 18

l'attiva mediazione dell'uomo, come vero e potenziale artefice della propria fortuna e dei propri fini sulla Terra (...): poiché entrambi, uomo e mondo, sono anche incompiuti, hanno ancora davanti a sé la possibilità di una nuova straordinariamente sostanziale alleanza.” (Bloch, 1968, 56)

È noto come la scoperta del cannocchiale non possa essere attribuita a Galileo, essendo strumenti del genere già disponibili in precedenza. Tuttavia ciò non incrina la portata dell'opera del pisano, essendo questa legata all'intuizione di ciò che l'uso del cannocchiale avrebbe apportato al sapere umano e alle scienze che da quel momento si aprono verso il macrocosmo celeste, ma anche verso il microcosmo. “Dal mondo chiuso all'universo infinito”, questa è la formula utilizzata da Koyré per significare questa radicale trasformazione, facendo il pari con l'altra formula: “Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione”.⁸³

In Galileo viene a compimento una concezione della scienza intesa come sforzo umano per comprendere la natura che bisogna imparare a leggere con i suoi caratteri, cioè quelli della precisione matematica e dei rapporti causa-effetto. La sua profonda convinzione che nella natura si trovino la verità e che questa verità non possa essere che una sola, lo porta a difendere strenuamente la concezione copernicana e finire davanti all'Inquisizione. Egli stesso si recherà a Roma per difendere le sue posizioni, non prestando attenzione a chi gli suggeriva di approfittare degli spiragli offertigli dall'autorità della Chiesa per salvarsi ammettendo la distinzione⁸⁴ tra le semplici ipotesi matematiche e la verità accreditata e nemmeno la possibile esistenza di verità antitetiche. Questo atteggiamento è però legato anche alla profonda convinzione culturale di dover contribuire a convincere la Chiesa della necessità di rettificare il proprio dogma di fronte alle evidenze scientifiche. Ma proprio in questa sua ideale missione Galileo fallirà miseramente, soccombendo all'attacco condotto soprattutto dai Gesuiti, e verrà costretto ad abiurare. Certo non farà la scelta di Bruno, finito sul rogo, e questo gli darà comunque la possibilità di continuare almeno parzialmente i suoi studi, ma la portata simbolica della sua sconfitta è forse ancora più elevata, viste le intenzioni culturali che lo avevano motivato. Il potere della Chiesa non poteva ammettere la messa in discussione delle sue fondamenta, pena la caduta di tutto l'edificio. Non a caso i Gesuiti ebbero ad affermare che la gravità e la pericolosità dell'eterodossia galileiana era ben superiore a quella di Lutero e Calvino.

Usciamo ora dai confini dell'Italia del tempo per avvicinarci alla terza figura, quella di Bacone. La ricerca del sapere nel Rinascimento è tanto intensa quanto ancora fragile nei suoi fondamenti metodologici. Non solo la mancanza di sistematicità, ma anche la continua infiltrazione di pseudoconoscenze derivanti dalle culture precedenti e difficili da abbandonare lascia il campo ancora aperto alle tentazioni dogmatiche e alle approssimazioni, mettendo gli sforzi della nuova generazione di scienziati e ricercatori a dura prova. A Francesco Bacone spetta il merito di aver dato un grande contributo al superamento di questi problemi. Non tanto con lo sviluppo di un metodo scientifico in senso stretto, e su questo sono concordi gli studiosi moderni di Bacone, quanto piuttosto in altre due direzioni: la creazione di una vera e propria cultura scientifica e la legittimazione di un sapere pratico, utile e strettamente connesso alle esigenze tecniche dell'uomo.

La filosofia di Bacone è tutta all'insegna della liberazione di Prometeo dalle sue catene:

⁸³ Cfr. Koyré, 1967

⁸⁴ Cfr. il concetto delle due verità di Averroé, *supra*, § 4.2.4.

“Prometeo è lo spirito inventivo dell’uomo, che fonda il regno umano, potenza senza limiti la forza umana e la dirige contro gli dei.” (Bacone, 2002 [1620])

Ne nasce il progetto di una società, rappresentata poi nell’utopia tecnica della “Nuova Atlantide”, concepita esclusivamente per l’interesse e l’utilità del *regnum hominis* e dove il sapere scientifico è una risorsa dell’uomo per dominare la natura e il mondo e creare condizioni sempre migliori per la sua esistenza. Il sapere diventa potere, *knowledge is power*. La ricerca della verità non può essere fine a sé stessa e con ciò si compie la rottura radicale con la filosofia classica e con la speculazione medioevale: il rifiuto della *vita contemplativa* è totale e non può che volgersi a favore della *vita attiva*. Bacone fornirà buone argomentazioni agli illuministi, ma prepara anche accuratamente le basi della rivoluzione industriale. L’*homo faber* moderno sta maturando rapidamente e nulla lo potrà fermare, nemmeno l’anima contemplativa della dottrina cristiana con la quale Bacone ha un rapporto non privo di ambiguità su cui sarà opportuno ancora tornare.

Sul piano epistemologico, Bacone promuove una grande *opera destruens* mettendo a nudo nella sua *dottrina degli idoli* l’infausto effetto delle pseudoconoscenze e dei pregiudizi del sapere dogmatico tanto dell’aristotelismo quanto della speculazione teologica, ma anche delle forme magiche che si sono annidate nel pensiero rinascimentale. La *pars costruens* è invero meno appariscente, tuttavia traccia le linee fondamentali dell’empirismo e dell’approccio induttivo moderni, che verranno poi ripresi da John Locke. Molti di questi contributi si trovano in una delle sue opere principali, il *Nuovo Organo*, così intitolato in manifesta contrapposizione all’*Organum* aristotelico, dove viene messa a punto la *philosophia activa*, motore della rivoluzione scientifica che dà il via all’era moderna.

Tutto ciò permette a Ernst Bloch, a Paolo Rossi e ad altri studiosi⁸⁵ di vedere in Bacone soprattutto l’immagine prometeica della ribellione contro gli dei in favore dell’emancipazione degli uomini. Tuttavia, anche Bacone va visto e interpretato dentro un quadro che non può prescindere dalla cultura cristiana che, segnatamente nel Seicento, appena uscita dalle battaglie vittoriose e simbolicamente forti contro Bruno e Galileo, contro la visione copernicana del mondo e tante altre eterodossie, e sull’onda della Controriforma, si ritrova ad assumere un ruolo assolutamente centrale per i destini della società occidentale. Ancorché la filosofia baconiana non comporti necessariamente elementi di scontro così evidenti come per i pensatori che abbiamo appena discusso, la sua virulenza antidogmatica e il suo peso rivoluzionario sono pur sempre evidenti. Come dunque può conciliarsi con la dottrina e con la tradizione cristiana? La risposta la fornisce Bacone stesso, anche se pochi sono i passaggi della sua opera, ove si occupa del problema. Trattando del metodo induttivo discute le cosiddette istanze, complicati strumenti di comparazione per la verifica del sapere empirico, e conclude nel modo seguente:

“Solo allora (al momento dell’introduzione delle istanze, GG), infatti (come onesti e fedeli tutori), avremo rimesso nelle menti degli uomini il loro destino, dato che il loro intelletto è stato ormai emancipato e reso adulto, ne dovranno seguire la purificazione della condizione umana e l’ampliamento del potere umano sulla natura. Egli, infatti, per il peccato cadde dal suo stato d’innocenza e dal dominio sulle creature. Entrambe le cose si possono recuperare, almeno in parte, anche in questa vita: la prima, con la religione e la fede; la seconda, con le arti e le scienze. In seguito alla maledizione divina, infatti, il creato non è diventato del tutto e per sempre ribelle. Ma in virtù del decreto: *guadagnerai il pane con il sudore della*

⁸⁵ Cfr. Bloch, 1968; Rossi, 2004

fronte (Genesi, 3, 19), attraverso molte fatiche (certo non attraverso dispute né oziosi riti magici⁸⁶), alla fine, da qualche parte, è costretto a fornire il pane all'uomo, cioè è sottomesso all'utilità della vita umana." (Bacone, 1620, 531)

Su questa base, e non senza una certa enfasi, Galimberti insiste sul fatto che il progetto baconiano si iscriva autenticamente nella cifra cristiana, in quanto la scienza viene fatta rientrare nell'orizzonte teologico e "assume la tonalità morale del compito da eseguire religiosamente, come si conviene in presenza del comando divino." (Galimberti, 1999, 298) Rispetto alla sterile tradizione scientifica degli antichi, la nuova scienza si deve rinnovare in quanto sapere tecnico e pratico, ma deve al tempo stesso far parte del disegno di Dio e sottostare al suo sommo volere. Ciò appare con chiarezza nel passaggio del *Nuovo Organo* appena citato. Galimberti insiste:

"In questo modo l'indagine sperimentale messa in atto per scoprire le leggi della natura è letta come ricerca dell'impronta di Dio, una ricerca che nella sua umiltà non solo corregge, secondo Bacone, la 'superbia sterile' della *theoria* degli antichi, ma acquisisce il linguaggio della natura che è poi l'unico 'che non ha sofferto la confusione di Babele'. Una volta 'in possesso di questo alfabeto', l'uomo può dominare la natura in quanto ne ha scoperto le leggi e, grazie a questo dominio, può 'provare rispetto' e ammirazione per il Creatore che si rende manifesto nelle sue opere, ed espletare la carità verso gli uomini diminuendo i bisogni e le sofferenze umane". (Galimberti, 1999, 297)⁸⁷

"Così iscritto in un programma religioso, il progetto tecnico-scientifico che inaugura l'età moderna pensa se stesso da un lato come *esecutore di un programma divino* e dall'altro come efficace *attuazione di un compito morale*. In questo contesto, la potenza conoscitiva implicita nella 'nuova scienza' appare come atto di umiltà, come forma di espiazione di quella colpa espressa nella superbia intellettuale del peccato d'origine da cui non è immune l'antica speculazione greca. E se quest'ultima subordinava il 'fare' al 'vedere contemplativo' che aveva per oggetto una natura nel suo complesso immutabile, la scienza moderna subordina il 'vedere' al 'fare manipolativo' che nelle leggi della natura scorge l'impronta di Dio, e nella loro scoperta le condizioni del riscatto umano." (Galimberti, 1999, 298)

Le parti dell'opera di Bacone in cui si tratta segnatamente delle questioni teologiche e del ruolo di Dio sono esigue, tuttavia permettono di comprendere la sua collocazione nella complessa dinamica tra lo sviluppo scientifico, quale base della *vita activa*, e la dottrina

⁸⁶ Bacone si riferisce con le "dispute" ai discorsi dei filosofi classici, in particolare a Platone ed Aristotele, che sottopone a feroce critica attribuendo loro "colpe mostruose" e tacciando ad esempio Platone di "sfacciato cavillatore, gonfio poeta, delirante teologo". Con "oziosi riti magici" Bacone mette alla sbarra le pratiche di magia che si erano ampiamente diffuse nel Rinascimento. (Bacone 2002 [620])

⁸⁷ Galimberti (1999, 298) cita un lungo passaggio dagli Scritti filosofici di Bacone fra cui si legge: "Imponiamo l'impronta della nostra immagine umana sulle creature e sulle opere di Dio, e non cerchiamo con diligenza di scoprire l'impronta di Dio sulle cose. Non immeritatamente quindi siamo decaduti ancora una volta dal nostro dominio sul creato; e, mentre dopo il peccato originale era rimasto all'uomo un certo potere sulla natura ribelle – poiché essa poteva essere sottomessa e diretta per mezzo di vere e proprie tecniche – ora siamo privati quasi completamente anche di questo potere a causa della nostra superbia, avendo voluto essere simili a Dio e seguire i dettami della nostra sola ragione. (...) Se così è, non bisogna stancarsi di supplicare gli uomini di abbandonare per qualche tempo, o almeno di porre da parte quelle filosofie inconsistenti e assurde che preferiscono le tesi alle ipotesi, che hanno tenuto imprigionata l'esperienza e calpestata l'opera di Dio; bisogna supplicarli affinché leggano con umiltà e con una certa riverenza il libro del creato (...). Queste sono le parole e il linguaggio che si sono sparsi fino ai confini della terra, e che non hanno sofferto la confusione di Babele: questo è il linguaggio che devono imparare gli uomini."

cristiana. Ci pare dunque convincente la lettura di Galimberti nella misura in cui favorisce questa comprensione, attribuendo a Bacone l'iscrizione di fatto – se non di elaborata convinzione – del discorso scientifico nel disegno costitutivo della tradizione cristiana, ossia il disegno del dominio della natura come atto dal doppio significato dell'espiazione delle colpe e della gloria di Dio. L'atto per così dire di tolleranza nei confronti della scienza non può che discendere dal comandamento supremo che permette alla scienza moderna di svilupparsi come strumento tecnico di mero dominio della natura, sullo sfondo del dualismo tra uomo e natura.

4.4.2. (Ri)epilogo 4: il nuovo sapere scientifico

L'avvento della scienza moderna conferisce al sapere oggettivo-scientifico, in netta contrapposizione a quello soggettivo-contemplativo, il ruolo decisivo nella ricerca di una nuova identità e di una nuova forma utilitaristica del rapporto con la natura. Dalla ricchezza immaginativa delle esplorazioni umanistico-rinascimentali, si approda ad una concezione dominata dalla ragione calcolatrice, protesa ad eliminare tutto quanto possa essere frutto di mera fantasia, degli influssi mitologici e delle esigenze teologiche per concentrarsi su un sapere condiviso e incontrovertibile, scritto con il linguaggio della natura (Galileo). Ciò torna a favore anche del saper fare e della tecnica in quanto le nuove frontiere sono segnate dalla volontà, anzi dal furore (Bruno) dell'uomo proteso ad erigere il regno umano (Bacone).

4.5. Verso il dominio del sapere tecnico: meccanicismo e dualismo filosofico nel Seicento

La guerra dei trent'anni (1618-1648) lascia il segno in tutt'Europa. La Germania ne subisce forse le conseguenze maggiori, messa a ferro e fuoco, dissanguata economicamente e indebolita politicamente, necessiterà di ben più di un secolo per potersi riprendere e tornare a giocare un ruolo di primo piano. Il ceto borghese tedesco ne farà le spese fino nell'800, il che non resterà senza conseguenze e per la cultura tedesca. Ma anche il resto dell'Europa risentirà dell'atmosfera bellica e di distruzione drammaticamente distante dalle aspirazioni rinascimentali e dagli ideali del Mondo Nuovo.

Eppure lo spirito e le nuove forze della ragione non si fanno intimorire dal *bellum omnium contra omnes* (Bacone). Al contrario, come abbiamo visto, la ricerca scientifica apre le nuove frontiere del meccanicismo e traccia in contorni di una nuova visione dell'uomo, radicata nel pensiero filosofico e politico. A questo compito penserà dapprima Cartesio con soluzioni di portata epocale, non solo per l'impatto che avranno sull'Illuminismo e su tutta la cultura occidentale a seguire, ma anche per la capacità di rendere possibile la convivenza di scienza e teologia, potere della Chiesa e potere temporale. L'impronta scientifica e meccanicistica appare anche sulle grandi proposte di organizzare la società, fondate sul diritto naturale e assoggettate allo stato assoluto, il solo apparentemente in grado di supplire all'incapacità dell'uomo di gestire sé stesso e di colmare la mancanza di *saper essere*. Queste nuove prospettive non solo fanno da corollario alla nascita degli Stati nazionali, ma favoriscono anche lo sviluppo di un pensiero pedagogico tributario della concezione tecnica del sapere e, nella sua avversione per i verbalismi delle scuole precedenti, precursore dello spirito educativo illuminista. La pedagogia seicentesca si identifica soprattutto in Johann Amos Comenius, la figura forse più significativa per quel discorso educativo che fino ai nostri giorni predilige la cifra tecnica.

Ciò che era andato gradualmente configurandosi nell'Umanesimo e nel Rinascimento, e poi tradotto in termini di una nuova visione dell'uomo, della natura e della scienza da Bruno, Galileo Galilei e Bacone, si concretizza dunque nel corso del Seicento con il meccanicismo e la prevalenza del sapere tecnico. La *macchina* diventa l'immagine più pregnante e significativa dello sviluppo della scienza e della società moderna. A pieno titolo essa rappresenta una concezione del mondo, della natura, ma anche dell'uomo, come qualcosa composto di parti ben precise, organizzate in modo ordinato e secondo una logica di intelleggibilità e riproducibilità. *Macchina* e *organismo* sono due metafore del tutto simili, rivelatrici di un modello utile per immaginare, rappresentare e spiegare la realtà, sia che si tratti della natura inanimata sia che ci si riferisca agli esseri viventi. Lo scienziato meccanicista è alla ricerca del modello che rappresenta la realtà, strutturata meccanicamente, che si vuole comprendere, riprodurre. Modificare. Ciò richiede immaginazione ancor più di ragione astratta. In questo senso, alle scienze meccaniche si accostano anche le scienze umane con l'intento di adottare la stessa visione e gli stessi metodi.

Con il meccanicismo seicentesco, la concezione aristotelica di un razionalismo qualitativo, teso a scoprire le finalità superiori intrinseche alla natura e le sue forme per poterle inquadrare e sistemare dentro schemi concettuali prefigurati perde ogni legittimità. L'attività di ricerca scientifica e filosofica permette all'uomo di individuare lui stesso le forme e il

senso della natura e soprattutto di appropriarsene con intenti non più semplicemente teorico-speculativi, ma operativi, cercando di salvaguardare il rispetto della tradizione cristiana che chiede il dominio sulla natura. Così per lo scienziato seicentesco, Dio non può che essere determinante, e viene visto come il “meccanico per eccellenza”, il costruttore supremo, in grado di conferire senso a tutta la realtà. Anche per Cartesio, la figura filosofica di spicco del Seicento, il ricorso a Dio quale ragione ultima non è in discussione, nemmeno di fronte alla funzione autocostitutiva attribuita alla coscienza umana. La metafora per eccellenza è quella dell'*orologiaio*, costruttore e regolatore del meccanismo. L'uomo si appresta a riprodurre in un certo senso l'attività costruttiva di Dio e così la conoscenza non può che avere un fine meccanico, insito nella costruzione della realtà. Il sapere ha valore solo se rappresenta un potenziale pratico⁸⁸.

Il meccanicismo in parte riprende, in parte genera e rafforza alcune idee fondamentali che qualificheranno lo sviluppo del sapere scientifico nella modernità. Fra queste spiccano

- l'idea che l'uomo possa costruire la realtà, modificandola, trasformandola e perfezionandola continuamente;
- l'idea di progresso quale espressione proprio delle possibilità pressoché illimitate dell'uomo di modificare la realtà;
- la supremazia dell'indagine empirica della realtà sull'autorità, di qualsiasi provenienza essa sia, in particolare quella dei filosofi;
- l'idea che la teoria, soprattutto in termini di matematizzazione della natura, sia strumento e modello per comprendere, rappresentare e padroneggiare la realtà.

4.5.1. Cartesio: dualismo e separazione ontologica di *vita contemplativa* e *vita attiva*

L'influenza del grande filosofo del *cogito ergo sum* sulla cultura occidentale è unanimemente condivisa, visto che la sua filosofia ha irradiato in più direzioni e così in profondità come quella di pochi altri. Per capire il ruolo di Cartesio (1596-1650) in riferimento al nostro discorso, occorre dapprima chiarirne l'impatto sullo spirito della *vita attiva* nel Seicento e fino alla stagione illuministica. Infatti, come annota Koyré,

“il sogno cartesiano di un'umanità che la macchina abbia liberato dalla soggezione delle forze della natura, di un'umanità vittoriosa sui mali che l'affliggono, ha animato l'Europa per più di due secoli. Oggi stesso è ancora viva e operante.”
(Koyré, 1967, 51)

Non sono dunque solo gli scienziati con la loro concezione meccanicistica della natura ad essere motivati dall'idea del dominio umano sul mondo, ma anche il filosofo che, anzi, fornisce una doppia legittimazione a questa visione del mondo: da un lato con una metafisica della netta separazione tra intelletto trascendente e materia, *res cogitans* per il primo e *res extensa* per la seconda, dall'altro lato con una visione del metodo articolata sull'asse dell'analisi, vale a dire della separazione dei singoli elementi che compongono la realtà, quale condizione necessaria per la comprensione. Sono questi due momenti che permettono il costituirsi di un profilo di estrema chiarezza, quella chiarezza *more matematico* del resto

⁸⁸ “Conoscere la realtà vuol dire pertanto ricostruirla, renderla artificiale ma in modo tale che si possa modificarla. All'ideale speculativo del conoscere, volto a tradurre la realtà, nella sua organicità, in schemi concettuali logici, subentra un ideale pratico, per il quale la costruzione teorica che riduce la complessità del mondo alla semplice dimensione del rapporto quantitativo, tipico del mondo della meccanica e della tecnica, trova il suo coronamento e la sua giustificazione nei risultati che da luogo.” (Micheli, 1970, 338)

costantemente auspicata da Cartesio stesso come condizione necessaria per il lavoro della ragione umana⁸⁹.

Cartesio assolve al compito di pensare entro un unico armonico disegno le aspirazioni della dottrina cristiana e la concezione della scienza moderna, permettendo a quest'ultima di svilupparsi senza vincoli ideologici, e al potere religioso costituito di accettare senza riserve tale sviluppo. La scelta filosofica che permette questa conciliazione è, come già accennato, l'identificazione di due realtà ontologicamente distinte, il Dio trascendente da un lato e il mondo materiale dall'altro.

“Questa dottrina trasforma il rapporto di Dio al mondo creato, interamente esterno a lui: non celando più nulla in sé dell'essenza divina e della sua incomprensibile infinità, il mondo non eccede la nostra conoscenza, e noi possiamo acquisirne una scienza perfetta che ci renderà come padroni e possessori della natura. (Beyssade, 1976, 58)

La dottrina cristiana, imperniata sull'uomo biblico che deve riscattare il proprio peccato originale soggiogando la natura attraverso la conoscenza e il lavoro, trova perfetta cittadinanza nel pensiero cartesiano, preoccupato di salvaguardare l'intangibilità di Dio, anzi, proprio come nella visione meccanicistica, facendo di Dio l'origine perfetta dell'ordine cosmico, l'orologio che tutto fa funzionare, ben al di sopra delle possibilità e delle tentazioni umane. In questo modo si può separare anche il sapere scientifico e filosofico dal sapere teologico, le due verità contestate da Tommaso riappaiono, creando le premesse per un'esistenza parallela, ontologicamente separata, di *vita contemplativa* e *attiva*, un dualismo pervasivo che non manca di approfondire il solco tra sapere e saper fare.

Il dubbio, nella sua radicalità e iperbolicità⁹⁰, può così guidare il metodo nella ricerca della conoscenza senza però intaccare l'esistenza di Dio, in quanto questi è l'idea originaria su cui si fonda l'evidenza del *cogito ergo sum*: l'uomo è egli stesso *res cogitans*.

Galimberti osserva argutamente che per quanto attiene al sapere scientifico “il *cogito ergo sum* di Cartesio libera l'uomo dall'autorità religiosa e lo pone come *fundamentum inconcussum veritatis*” (Galimberti, 1999, 316), senza che quest'autorità venga minata nelle sue stesse basi.

“La verità, infatti, non riposa più sulla certezza della rivelazione, ma sulla certezza della propria rappresentazione. Al discorso rivelato subentra, come forma di verità, il discorso scientifico, alla potenza di Dio la potenza dell'uomo divenuto soggetto, cioè rappresentazione del mondo ridotto a calcolo, a pianificazione, a programmazione, in vista del controllo di tutte le cose.” (ibid)

Cartesio riesce non solo a stabilire le fondamenta filosofiche di un discorso scientifico autonomo nelle finalità e nel metodo, egli mette a punto un'operazione filosoficamente straordinaria, di portata epocale: in quanto *res cogitans* l'uomo è in grado di acquisire coscienza di sé, di autocostruirsi per diventare *sum cogitans*. Sconfiggendo il dubbio radicale, il pensiero in quanto tale fornisce la dimostrazione dell'esistenza, *cogito ergo sum*, restando entro i limiti dell'atto pensante e quindi non dovendo ricorrere a Dio, ma anche

⁸⁹ “... se egli rivendicò dinanzi ai teologi, come sua professione il diritto di filosofare secondo la sua ragione naturale e semplicemente umana, prese il partito di Dio contro la frivolezza dei libertini e contro gli accomodamenti dei naturalisti, non per ricusare in modo discreto la tradizione metafisica o la rinascita cattolica, bensì restaurando nella sua vertiginosa incommensurabilità la trascendenza divina, instaurando nel suo rigore una nuova filosofia teistica. Il filosofo del *cogito*, che ha aperto il campo della soggettività, ci appare oggi anche l'erede delle speculazioni teologiche medievali.” (Beyssade, 1976, 56)

⁹⁰ Cfr. lo sviluppo del metodo in Cartesio, 1978[1637], 65 sgg.

senza interferire sull'autorità divina. Questo è il punto centrale, *more geometrico*, origine degli assi esistenziali.

Se, per Cartesio, affatto intenzionato ad interferire nelle questioni teologiche, ogni passo che voglia andare oltre il *cogito* non potrà fare a meno di Dio, l'Illuminismo farà propria l'intuizione cartesiana per sancire la supremazia della ragione.

4.5.2. (Ri)epilogo 5: meccanicismo e sapere tecnico

La macchina e l'organismo sono le metafore del '600. Esse rappresentano il modo di pensare che si sta assenstando dopo l'avvento della nuova scienza. A Cartesio riesce una straordinaria operazione filosofico-culturale: la separazione. Egli separa Dio, l'orologiaio, dalla natura, l'orologio, di cui l'uomo potrà, anzi dovrà, d'ora innanzi legittimamente occuparsi per comprenderla e dominarla grazie ai mezzi della scienza. Separare dunque il *res cogitans* dalla *res extensa*, in nome di due verità, quella teologica e quella scientifica. Ma l'idea di separazione assume anche un significato metodologico fondamentale nell'idea dell'analisi: distinguere in modo matematicamente preciso gli elementi della realtà per poterli capire e dominare.

4.6. Illuminismo e progetto della modernità

Il Seicento non è stato semplicemente il secolo dei grandi filosofi e scienziati come Cartesio, Hobbes, Newton, ma l'epoca in cui gli ideali rinascimentali, infrangendosi sugli scogli della realtà storica, hanno lasciato sedimentare quegli elementi essenziali che poi sono serviti per costruire il mondo moderno, grazie alla ricomposizione ed all'assestamento culturale avvenuti nel Settecento. La rottura con il sistema medievale nel pensiero, nella politica, nei modi di vivere è definitivo e non più circoscrivibile dentro esperienze specifiche come quella fiorentina.

La cultura moderna vera e propria nasce nel secolo dei lumi. L'iniziativa umana non teme più incognite e rischi e avvalendosi di una quasi illimitata fiducia fa passi giganteschi, soprattutto con il progresso tecnico e con l'avanzata della borghesia verso nuovi orizzonti dell'organizzazione sociale e politica che, lasciandosi l'assolutismo in buona parte alle spalle, si focalizza sulle rivoluzioni democratiche, quella americana dapprima, poi quella francese.

Il tema è dunque quello del passaggio ad un nuovo progetto per la civiltà occidentale: il progetto della modernità che attinge a piene mani alle intuizioni rinascimentali, ai grandi sistemi seicenteschi e alla concretezza produttiva del Settecento. L'atmosfera di questo secolo è quella di un alveare. Liberatosi dalle sterilità dogmatiche, il pensiero pullula di attività nella scienza, nell'economia, nella politica. Vediamo dunque anzitutto gli esiti sul fronte scientifico e tecnico, per passare poi alla dimensione politica e aprire il nuovo grande capitolo del pensiero economico, proteso, sull'onda della crescente importanza del lavoro, a tessere il discorso della razionalità produttiva. Ma l'attenzione principale per l'illuminismo sarà dedicata in un capitolo a sé alla formazione: quella dell'enciclopedia, anima dell'illuminismo nel suo orientamento principale, e della *Bildung*, espressione della *Aufklärung* tedesca.

4.6.1. Fondamenti dell'illuminismo

L'illuminismo si afferma in tutta Europa, ma non come una corrente di pensiero coerente e unitaria⁹¹. Troppe sono le eredità intellettuali, troppe le contese teoriche, eppure l'alone culturale che lo circonda fa sì che il minimo comune denominatore sia ampio e permetta di procedere alla stesura del grande progetto della modernità, quella narrazione che ai giorni nostri in molti vedono relegata nella soffitta impolverata della storia delle idee.

È sorprendente constatare come la nozione di Illuminismo (*Illuminisme*, *Aufklärung*, *Enlightenment*), veicolata anche dalle esperienze rivoluzionarie, si imponga con forza già all'epoca quale formula del linguaggio comune, forse con un'eccezione per la cultura tedesca, dove in effetti per lungo tempo avrà una connotazione piuttosto negativa, complici le vicende politiche che contrappongono la Germania alla Francia. Ebbene, al fondo dell'idea vi è la luce, meglio il *lumen naturae*, che si contrappone alle tenebre, evocando uno dei binomi metaforici più forti della cultura umana, soprattutto di quella a carattere religioso, dove rappresentano il *bene* e il *male* e Dio è sinonimo della luce, mentre il diavolo rappresenta le tenebre eterne. La luce illuministica, beninteso, non può essere quella che emana da Dio, al contrario, proprio in contrapposizione a questa, si erge dominante quella

⁹¹ Per le riflessioni che seguono si vedano in particolare Casini, 1980; Geymonat, 1971

della ragione, espressione dell'uomo quale parte intrinseca della natura. L'aspirazione illuminista è dunque doppia: sopravvento su Dio e sopravvento sul male.

L'esaltazione della forza della ragione costituisce il **primo tassello** del denominatore comune illuminista. L'uomo ha acquisito fiducia per rapporto alla natura ed è ormai convinto di poterla progressivamente dominare e piegare ai propri bisogni e ai propri voleri. L'idea di progresso in quest'ottica è essenziale e verrà ripresa più oltre perché si applica all'insieme delle vicende umane. La fiducia nei mezzi della ragione umana non si riferisce solo alla ricerca della conoscenza ma anche allo sviluppo delle condizioni di vita civile e in questo senso l'Illuminismo diventa politico. Inoltre, la fiducia nella ragione implica l'affermazione della laicità quale principio indiscutibile, che tuttavia non comporta di per sé la negazione della legittimità di un pensiero religioso, ma la chiara e netta separazione tra il discorso basato sulla fede, di dominio per così dire privato, e il discorso basato sulla ricerca del sapere scientificamente documentabile e dimostrabile.

Gli illuministi non si sono profilati per uno spirito marcatamente rivoluzionario e direttamente poco hanno avuto a che vedere con i moti rivoluzionari e soprattutto con il terrore che questi hanno generato. In verità, l'idea costitutiva dell'Illuminismo che ci indica il **secondo tassello**, è l'idea di progresso. Già delineatasi nel Seicento per la sua intima connessione con il sapere scientifico, essa considera che la conoscenza sia aperta e illimitata e al tempo stesso incrementabile in un percorso sostanzialmente lineare e cumulativo che porta il nuovo ad integrare e migliorare il vecchio. Il fascino del progresso ci riporta all'idea di passaggio dalle tenebre alla luce, quale progetto dell'umanità, tipico delle grandi narrazioni della cultura umana e inteso a creare le premesse per la felicità dell'uomo. La convinzione di poter far progredire l'uomo moderno verso questo obiettivo è determinante per gli illuministi, come lo sarà per altri grandi progetti di pensatori come Hegel e Marx, ma anche per i positivisti che con Comte hanno tracciato le tappe della storia, vedendo passare l'uomo dall'epoca mistico-religiosa a quella metafisica per approdare a quella scientifica quale vero e proprio punto di arrivo. Dunque, più che essere fatta di eventi rivoluzionari, per gli illuministi la strada verso la modernità va costruita con gli strumenti della cultura e della sua diffusione e, pertanto, anche dall'educazione. Non solo gli enciclopedisti perseguono questo obiettivo, oppure Rousseau, l'educatore per eccellenza, si tratta di un tratto generale, comune a tutti gli illuministi.

E veniamo al **terzo tassello**. Quando Immanuel Kant (1724-1804) si appresta a rispondere alla famosa domanda "*Was ist Aufklärung?*" e pubblica nel 1784 la sua risposta, medita "la liberazione dell'uomo dallo stato di minorità intellettuale volontaria" come un processo di cui ognuno è artefice, essendo l'inferiorità dovuta "all'incapacità di usare il proprio intelletto".

In effetti nel discorso kantiano, pur essendoci una forte spinta verso il progetto di umanità universale, vi è una componente strutturale, legata all'emancipazione dell'uomo, vale a dire al suo recupero della capacità di utilizzare liberamente il proprio intelletto così da poter agire altrettanto liberamente. E questo più che un atto rivoluzionario nel senso politico del termine, è un atto educativo. "L'uomo non può diventare vero uomo che per l'educazione" affermerà in uno scritto sulla pedagogia⁹². Una precisazione è tuttavia essenziale: la *Aufklärung* necessita di una dimensione pubblica, non può essere legata al contesto privato, perché solo in questo modo diventa possibile anche la libertà d'azione. Libertà di pensiero e libertà d'azione sono pertanto strettamente connesse e si danno come i punti cardinali di una

⁹² Cit. da Gennari, 1995, 64.

visione dell'uomo, potenzialmente capace di sottrarsi ad ogni forma di dominio. Tuttavia queste libertà devono essere conquistate, affrancandosi dalle abitudini alla tutela, fra i peggiori nemici dell'emancipazione umana, perché rendono passivi e remissivi, e lottando contro ogni forma di barbarie.

Sul piano della conoscenza, Kant elabora una concezione che le varrà la qualifica di "rivoluzione copernicana". Nella *Critica della ragion pura*, confrontandosi criticamente con l'empirismo lockiano e il razionalismo cartesiano, espone l'idea secondo cui alla conoscenza si arriva attraverso un processo di elaborazione che parte sì necessariamente dalla percezione nell'esperienza, ma che è possibile grazie alle forme mentali che determinano la ragione e la sua struttura. Queste forme mentali sono costitutive della ragione umana e presenti a-priori, hanno pertanto carattere trascendentale. Rispetto all'idealismo di stampo platonico o al razionalismo cartesiano, non si tratta di idee prefigurate e presenti nell'intelletto umano, quanto piuttosto di categorie, come lo spazio e il tempo⁹³, che hanno la facoltà di strutturare a-priori e quindi costituire il mondo dei fenomeni che ci giunge tramite l'esperienza che da luogo, di riflesso, alla conoscenza a-posteriori⁹⁴.

Ciò che ci pare essenziale nella rivoluzione epistemologica di Kant è la determinazione del ruolo del soggetto nella costruzione della conoscenza. Non si dà conoscenza che non sia il risultato di un processo di elaborazione, di messa in ordine, di sintesi, che il soggetto umano svolge sulla realtà, quale oggetto della conoscenza stessa. Non può quindi trattarsi né di una ricezione passiva di idee che si imprimono sulla *tabula rasa* della mente umana, né di idee preesistenti da scoprire, ma di un'operazione attiva, debitrice di un contributo autentico del soggetto.

La stessa centralità del soggetto attivo la ritroviamo nel discorso etico, sviluppato da Kant nella *Critica della ragion pratica*, dove attribuisce all'uomo una volontà libera di carattere universale, presente in ognuno, e tale da permettere ad ognuno di fare scelte in piena autonomia. In analogia alle categorie trascendentali che sono all'origine della conoscenza, anche per l'agire morale, Kant individua nell'*imperativo categorico* l'a-priori puro non condizionato da contingenze specifiche e che fa dell'uomo un essere fondamentalmente libero. La morale, quale istanza che guida l'uomo, non potrà dunque definirsi con dei contenuti, dei principi o delle massime fondati empiricamente, ma solo sulla base di leggi formali⁹⁵. Troviamo qui, oltre alla critica ad ogni tipo di morale fondata su dei principi o imposta da qualsiasi autorità costituita come la Chiesa, le basi dell'etica della ragione.

4.6.2. Scienza e tecnica: la seconda rivoluzione tecnologica e il dominio definitivo del sapere strumentale

Se nel ventesimo secolo la crescita del sapere è costante e intensa, ma allo spettatore contemporaneo passa ormai quasi inosservata sotto l'effetto dell'abitudine, nel Settecento le

⁹³ "Der Raum ist eine notwendige Vorstellung, a priori, die allen äusseren Anschauungen zum Grunde liegt." (Kant, [1956], 72). "Die Zeit ist die notwendige Vorstellung, die allen Anschauungen zum Grunde liegt." (*ibid*, 78)

⁹⁴ Questi concetti appaiono già con chiarezza nell'introduzione alla *Critica della ragion pura*, cfr. Kant, [1956], 45

sg.

⁹⁵ Tre sono i famosi enunciati individuati da Kant:

- a) "Agisci in modo che tu possa volere che la massima delle tue azioni divenga universale"
- b) "Agisci in modo da trattare l'uomo, così in te come negli altri, sempre anche come fine non mai solo come mezzo"
- c) "Agisci in modo che la tua volontà possa istituire una legislazione universale"

Per una discussione della morale kantiana che riprende la critica moderna si veda ad esempio Brandt, 2007

scoperte non fanno che suscitare stupore e alimentare la spontanea iniziativa dell'*homo faber*. Infatti, ben più degli scienziati dediti alla ricerca del sapere come li intendiamo noi oggi, è l'*homo faber* ad essere protagonista, sono i tecnici confrontati con i problemi concreti del lavoro a sprigionare idee ed inventare nuove soluzioni, macchine che via via rispondono sempre meglio alle esigenze di un sistema produttivo e di un commercio insaziabile. Più della fisica, della matematica o delle scienze naturali, il progresso lo si deve alla meccanica e allo sviluppo degli strumenti di misurazione: misurare il tempo, misurare le temperature, misurare il peso, migliorare gli apparecchi ottici, ecc., la natura viene sottomessa senza esitazione alcuna al *furore umano* (Giordano Bruno) inteso a capire e padroneggiare il suo funzionamento. I campi della chimica, dell'anatomia non sono da meno, ma un settore li sovrasterà tutti per l'importanza economica che assumerà: il settore dell'energia che troverà in James Watt (1736-1819), geniale tecnico inglese, l'inventore della macchina a vapore. E con la nuova fonte di energia, applicabile ai più svariati campi dell'attività e della produzione umana, si aprono le porte dell'industrializzazione. Il lavoro diventa l'epicentro della società moderna, la nuova fonte di ricchezza, messaggio convincente di felicità futura. Tecnica e lavoro: il binomio dominerà la scena fino ai giorni nostri, alimentato dal sapere strumentale e muovendosi sull'onda del progresso apparentemente inarrestabile e senza limiti. La *poiesis* aristotelica sta per raggiungere il suo apice. Prometeo si "scatena" e investe tutte le sue risorse nel progresso tecnico ed economico⁹⁶.

4.6.3. Il lavoro: fonte di ricchezza, oggetto di riflessione teorica e luogo d'applicazione del sapere strumentale

Il *furore* del calcolo, vera e propria molla dello sviluppo scientifico, invade anche il territorio del lavoro e farà dire a Herder che "in Europa la schiavitù è abolita giacché si è fatto il calcolo di quanto costasse e poco rendesse il lavoro servile rispetto a quello libero".⁹⁷

Fin nel secolo XVII inoltrato, i tentativi di spiegare e racchiudere in un modello l'attività economica si concentrano sul commercio e danno forma al *mercantilismo*. La teoria mercantile si sviluppa in parallelo alla nascita degli stati nazionali e assume le esigenze dell'Assolutismo, per poi tracciare una dottrina delle condizioni favorevoli al guadagno derivante dal commercio, accreditando soprattutto modalità di regolamentazione e tassazione del mercato che permettono allo Stato di rifornire le proprie casse con dazi e imposte. L'economia diventa "economia nazionale", un termine che designerà ancora nel 20° secolo la teoria economica insegnata nelle università. Ben presto però in Francia si va delineando con la *fisiocrazia* una visione contrapposta dell'economia e della produzione della ricchezza. Quesnay (1694-1774) riconosce nella natura e, di conseguenza, nell'agricoltura e nelle attività di trattamento delle risorse naturali, le origini della ricchezza. Ma non solo: egli accredita l'idea che l'economia debba essere liberata da vincoli e regole affinché possa svilupparsi liberamente secondo principi naturali che le sono congeniti. È l'origine dell'idea della libertà economica e del mercato che trova la sua espressione più nitida nel cosiddetto *laissez-faire* e fornisce le basi per l'applicazione libera e su larga scala

Adam Smith (1723-1790) riprende proprio questi principi, li amplia e li porta ad una prima maturazione concettuale. Quale filosofo, egli sviluppa la sua riflessione sullo sfondo della necessità necessaria di capire e rappresentare adeguatamente il rapporto tra individuo e società, condizione per trovare le modalità adeguate all'organizzazione della convivenza

⁹⁶ Si veda al riguardo il classico testo sulla rivoluzione industriale e il cambiamento tecnologico di Landes, 2003 [1969]

⁹⁷ J. G. Herder, *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, cit. da Gennari, 1995, 69.

civile. La filosofia politica dell'epoca aveva scoperto in Hobbes il teorico dello Stato assoluto, concepito sulla base dell'esigenza di porre dei limiti all'indole negativa dell'uomo, che, animato dalla volontà di perseguire i propri interessi, è portato a sopraffare i suoi simili. A questa visione pessimista dell'essere umano, Smith ne contrappone una ottimista, che però integra nel quadro di una determinazione naturale capace di regolare per il meglio i rapporti tra gli uomini⁹⁸. Essendo il lavoro il perno delle attività umane, è il mercato che assume la funzione di regolare ed equilibrare le propensioni individualistiche degli esseri umani. Nel mercato si manifesta la *lunga mano* della natura, alla cui logica si sottomettono le attività umane, rendendo superflue, anzi controproducenti le leggi dello Stato, nella misura in cui interferiscono sul suo funzionamento. Per la prima volta e subito in maniera decisiva, il mercato viene concepito come l'istanza determinante anzitutto dell'attività economica, ma che ha in più la facoltà di irradiare sull'insieme delle attività umane.

I meriti di Smith vanno tuttavia ben oltre la teorizzazione del mercato. Consapevole del fatto che essenziale per l'attività economica non poteva essere il commercio, ma neppure la questione dell'origine dei beni e della ricchezza nelle risorse naturali, mette a fuoco la centralità del lavoro quale fonte della ricchezza delle nazioni e del valore dei beni. A questo punto subentra l'intuizione geniale, che permette di gettare il ponte tra lavoro e mercato: ad essere determinante non è il valore d'uso di un bene, ma il valore di scambio, vale a dire il suo valore sul mercato, quale entità astratta e monetizzabile. I beni diventano merci in cui si è accumulata una certa quantità di lavoro che in linea di principio ne determina il valore. Questa è l'essenza della teoria economica del valore classica, fondata su una relazione diretta tra merce e lavoro, quindi fondamentalmente legata al processo di produzione. Più tardi, la teoria neoclassica sposterà definitivamente l'asse teorico dalla produzione verso il mercato, sostenendo, con la teoria marginale, che il valore di una merce non si dà nel processo produttivo, ma sul mercato stesso e più precisamente in funzione dei soggetti interessati o meno ad acquisirla.

L'insegnamento di Smith contiene un ulteriore tassello, indispensabile per riuscire a comprendere l'enorme progressione dell'economia nella rivoluzione industriale. Alludiamo alla razionalizzazione del lavoro che si traduce nella tecnica di divisione del lavoro stesso, vero e proprio motore dell'attività produttiva e chiave di spiegazione della produttività. Accanto alle nuove fonti di energia, soprattutto alla macchina a vapore, è l'incremento della produttività attraverso la divisione del lavoro la chiave di volta della crescita: tutto ciò contribuisce da un lato a far maturare nell'uomo settecentesco la convinzione di poter ormai dominare, con il supporto delle conoscenze scientifiche e della tecnica, la natura e i processi produttivi a proprio piacimento e dall'altro lato intensifica il processo di meccanizzazione del lavoro, che diventa vieppiù strumentale e, separandosi dall'uomo, intensifica la sua identità quale attività operativa, quale *poiesis* nel senso aristotelico. La *vita attiva* ha ormai preso il sopravvento.

Come per Smith, anche per Karl Marx (1818-1883) è nello scenario dell'industrializzazione inglese che si esplicano gli elementi empirici della sua riflessione economica. Marx riprende la teoria del valore enunciata da Smith, poi rielaborata da Ricardo⁹⁹, per farne l'asse portante della sua teorizzazione economica. Non potendo entrare diffusamente nel merito della concezione marxista del lavoro, ci limiteremo a rilevare come Marx svolga un'operazione di storicizzazione, attribuendo alle strutture economiche, alla loro organizzazione e alle leggi del loro funzionamento non uno statuto naturale, bensì un carattere epocale, dipendente

⁹⁸ Cfr. Smith, 1975 [1776]

⁹⁹ Cfr. Napoleoni, 1970

dall'agire umano. Al tempo stesso tuttavia attribuisce uno statuto ontologico al lavoro, cadendo in una contraddizione che contraddistingue non solo la sua teoria del lavoro, ma più in generale tutta la sua opera. Se da un lato considera il lavoro quale tratto distintivo dell'uomo rispetto all'animale e lo definisce quale "eterna necessità imposta dalla natura", "una condizione esistenziale indipendente da tutte le forme sociali" (HA, 74), dall'altro lato solo con il superamento e l'abolizione del lavoro l'uomo potrà passare dal regno della necessità al regno della libertà.

4.6.4. (Ri)epilogo 6: il sapere illuminista

Con l'esaltazione della ragione e del sapere l'Illuminismo porta di per sé a compimento il disegno della cultura antica. *Sapere aude*, abbi il coraggio di fare uso delle tue facoltà intellettive e del sapere che esse sono in grado di generare. L'esortazione kantiana contiene tutta l'essenza del progetto illuminista. L'uso della ragione, in qualsiasi momento, in privato come in pubblico, è la vera anima del sapere illuminista che, dando seguito al suggerimento baconiano di liberarsi dagli *idoli*, ma anche raccogliendo l'insegnamento cartesiano, tutto mette al vaglio della critica razionale.

È il sapere in tutte le sue forme ad essere celebrato: il sapere teorico dapprima, tanto nella sua accezione speculativo-contemplativa, espressa dalle grandi filosofie, dalle correnti letterarie, dai movimenti artistici, quanto in quella oggettivo-scientifica, impareggiabilmente documentata dai progressi nelle diverse discipline accademiche. Il saper fare poi, che caratterizza nella sua forma operativo-strumentale – la *poiesis* aristotelica – il lavoro industrializzato su larga scala, ma che traspare anche come *techné*, quindi come quell'attività in grado di elevare l'uomo nella sua dignità di *homo laborans*. Il saper essere infine, con il grande sforzo della rivoluzione politica intesa a tradurre in forme di convivenza sociale la ricerca e la riflessione sulle caratteristiche dell'uomo in quanto individuo e in quanto essere sociale.

Un grande disegno di sintesi e di integrazione interdisciplinare: l'Illuminismo manifesta la consapevolezza per l'insegnamento degli antichi, preoccupati per i rischi insiti nell'utilizzazione unilaterale dei diversi saperi, e fa proprie le intuizioni rinascimentali. Il risultato si condensa nel progetto della Modernità, nell'idea cioè che l'uomo sia in grado di perseguire, grazie al suo sapere e alle sue facoltà di giudizio, l'obiettivo della dignità e della felicità. Ma, la dura lezione della storia mostrerà come la celebrazione assoluta della ragione non sarà in grado di reggere alle sue stesse aspettative.

4.7. Percorsi della modernità

Le sorti della civiltà occidentale degli ultimi due secoli portano l'impronta del progetto illuminista della modernità. L'aver dissipato le paure medioevali e liberato l'uomo e la società dai vincoli feudali, ha aperto gli orizzonti alla ragione, vero e proprio motore, anche nel senso tecnico della metafora, dell'attività umana, ridefinita entro nuove condizioni politiche ed economiche. Fra queste vi è lo Stato che deriva il suo nuovo e definitivo assetto dalla genialità di Montesquieu (1689-1755), la cui architettura teorica ancora il controllo del potere all'equilibrio fra le tre istituzioni fondamentali del legislativo, dell'esecutivo e del giuridico, base indispensabile per ogni forma di organizzazione democratica della convivenza civile. Le rivoluzioni americana dapprima e soprattutto francese poi costituiscono il trampolino di lancio per una diffusione e uno sviluppo del progetto che non verrà fermato nemmeno dalle barbarie emerse già dai moti rivoluzionari e continuate fino ai giorni nostri.

L'idea di poter raggiungere la felicità e il benessere e realizzare una convivenza universale pacifica (Kant) dando credito ai principi della libertà, dell'eguaglianza e della fratellanza non ha smesso di motivare l'uomo, resistendo a tutte le avversità della storia, a tutte le battaglie culturali e a tutte le critiche teoriche. Eppure, se il progetto è riuscito in un qualche modo a superare anche i drammi di due guerre mondiali, oggi sembra perdere, in condizioni radicalmente mutate, la sua forza propulsiva (Zambelloni, 2004). Da qualche decennio i segni di crisi della modernità si moltiplicano sotto l'incalzare di una nuova rivoluzione tecnologica la cui dimensione planetaria non concede più alla cultura occidentale una propria autonomia e la costringe ad un confronto inesorabile non solo con altre culture, ma anche con la sua stessa storia e identità. C'è chi, senza mezzi termini, ritiene arrivato il momento di uscire dalla modernità per aprire una nuova stagione dell'umanità ed evoca la *postmodernità* quale antitesi; per altri invece il capolinea non è ancora arrivato e la modernità resta un progetto incompiuto¹⁰⁰, dotato delle risorse necessarie al superamento della sua stessa crisi.

Ma i travagli della modernità non sono di epoca recente. Se il risultato del secolo dei lumi è stato di fornire al progetto una sua identità, sia la critica che il confronto con la realtà ne hanno messo a dura prova la consistenza. Sin dalle origini l'illuminismo ha generato la sua critica, quasi fosse una condizione dialettica necessaria alla sua stessa esistenza. Per cercare di metterne a fuoco la dinamica evolutiva, per quanto sia utile al nostro discorso, concentriamo l'attenzione dapprima su due percorsi principali:

- lo **sviluppo della critica** al progetto ma anche ai suoi effetti così come si sono manifestati nella civiltà occidentale. Le prime reazioni all'Illuminismo già si profilano nel *Romanticismo* per rafforzarsi poi nel classicismo tedesco con Schiller e Goethe. Nel corso dell'800 si delineeranno i grandi sistemi filosofici dell'idealismo hegeliano e del materialismo marxista che, almeno in parte, forniranno spunti e concetti alla critica di fine secolo, soprattutto di Nietzsche e di Schopenhauer, e questo sullo sfondo del *Kulturpessimismus*. Questa critica si intreccerà ben presto con il discorso sociologico e confluirà nel '900 tanto nei lavori di chi, come Sigmund Freud e in particolare Oswald Spengler, paventa il tramonto dell'Occidente

¹⁰⁰ Per un'analisi degli eventi storici che nel secolo scorso hanno determinato la crisi della modernità cfr. Hobsbawm, 1995

(Spengler, 1918/1922), di chi traccia nuove prospettive filosofiche, come Edmund Husserl e Martin Heidegger, o ancora di chi, come Max Weber, diagnostica gli sventurati intrecci tra capitalismo e burocrazia. La critica alla ragione illuminista si farà diretta ed esplicita con il neomarxismo francofortiano di Max Horkheimer e Theodor Adorno per poi culminare nella corrente postmoderna.

- lo **sviluppo del lavoro** e delle attività produttive con il dominio del sapere scientifico e della tecnica. Il progetto della modernità fa del lavoro e dell'applicazione del sapere tecnico la dimensione essenziale della nostra civiltà. Ciò avviene, paradossalmente, attraverso una separazione delle attività produttive dal resto delle attività sociali e culturali, sia con la creazione del mercato sia con l'industrializzazione a determinare il prevalere della mercificazione e della produzione sulle altre forme dell'agire umano. L'organizzazione scientifica del lavoro inaugurerà l'era del *fordismo* a cui negli ultimi decenni del secolo scorso, con l'incalzare della terza rivoluzione tecnologica, sono seguite nuove forme organizzative (*toyotismo*) che hanno fatto emergere la questione della fine del lavoro. La teorizzazione economica ha accompagnato l'evoluzione del lavoro. Muovendo dai primi modelli del mercantilismo e della fisiocrazia nel '700, e passando per la concettualizzazione classica con Adam Smith e anche Karl Marx, la teoria economica è giunta all'assetto neoclassico ancora oggi predominante, tra l'altro nelle sue varianti più liberiste. Su queste basi e quale disciplina relativamente autonoma si è sviluppata negli ultimi decenni del secolo scorso l'*economia della formazione*, disciplina essenziale per comprendere il ruolo della conoscenza e delle competenze.

La critica della cultura e la critica del lavoro e della teorizzazione economica sono i due percorsi della riflessione che ci condurranno, riepilogando il discorso e la ricostruzione genealogica svolti fino a quel punto, alle prime indicazioni relative alla *competenza* in quanto categoria.

Nella parte seguente procederemo poi ad una disamina del **progetto educativo** della modernità, così come ha preso forma nella diffusione del sapere e nella creazione della scuola pubblica aperta a tutti i cittadini, attingendo ai due paradigmi principali, quello dell'*enciclopedia illuminista* e quello della *Bildung*. Crediamo in questo modo di poter gettare le basi per una ricostruzione del paradigma della *Bildung* che, salvaguardando tanto l'anelito illuminista quanto le aspirazioni neumanistiche, faccia ricorso alla categoria di *competenza*.

4.7.1. Il percorso filosofico: critica della cultura

Affidiamo alle parole di Nietzsche (1844-1900) il compito di introdurre il pensiero critico sull'epoca moderna:

“In questo oscillare tra cristianesimo e antichità, tra cristianità timorosa o menzognera dei costumi e un anticheggiare altrettanto privo di coraggio e impacciato vive l'uomo moderno e non se ne trova bene; il timore ereditato verso ciò che è naturale e la rinnovata attrazione di questo naturale, il desiderio di avere un sostegno da qualche parte, l'impotenza del suo conoscere che barcolla qua e là tra ciò che è bene e ciò che è meglio, tutto ciò genera un'inquietudine, una confusione dell'anima moderna che la condanna ad essere sterile e priva di gioia.” (Nietzsche, [1985], 12)

Il progetto della modernità non evita lo scoglio del pensiero sbilanciato, se non proprio a senso unico, giacché attribuisce al solo uomo un ruolo attivo, sottomettendogli una natura inerte da modellare secondo le proprie esigenze. La ragione stessa è simbolo di attività produttrice e modificante, strumento dell'*homo faber* che non esita a lasciare dietro di sé le istanze della *vita contemplativa* per seguire la sua vocazione di dominio attraverso la scienza e il lavoro. Sarà questa del resto la cifra principale della critica francofortiana.

Se il disagio per la dittatura della ragione si manifesta già nel Romanticismo e nella cultura classica, non evita l'avanzata di un nuovo grande discorso filosofico che promuove una visione del mondo universalistica e totalizzante, entro cui trovano spazio sia gli elementi chiave della tradizione del pensiero filosofico, dell'arte, del diritto, della logica sia la dimensione teologico-religiosa. È il momento della sintesi idealistica di Georg Friedrich Hegel (1770-1831) che, dapprima ammiratore della rivoluzione francese, sviluppa il suo sistema attingendo tanto alla filosofia classica quanto a Kant. Hegel scrive i destini dell'umanità con il linguaggio della storia in cui si attua un processo essenzialmente razionale, nella misura in cui proprio la ragione si manifesta in quanto espressione assoluta dello Spirito. È l'idea che si fa realtà, dando adito all'identità compiuta di pensiero e realtà, di idea e mondo, di spirito e storia:

“La ragione è tanto astuta quanto potente. L'astuzia consiste in generale nell'attività mediatrice che, facendo in modo che gli oggetti operino l'uno sull'altro in conformità alla loro natura e facendoli logorare dal lavoro dell'uno sull'altro, senza immischiarsi direttamente in questo processo, tuttavia non fa che portare a compimento il proprio fine.”¹⁰¹

Lo Spirito è entità totale e assoluta, è sempre esistito ed esisterà sempre, ma si manifesta attraverso la storia come soggettivazione dell'uomo che prende coscienza di sé, grazie al fatto che proprio lo Spirito, essendo l'unico e vero protagonista della storia, si fa coscienza e determina l'essere. Tutto ciò avviene attraverso un percorso storico contraddistinto da una dialettica di elementi contrapposti, vale a dire di tesi e di antitesi, che danno luogo alla sintesi conclusiva. Così per Hegel la storia dell'uomo sta entrando in questa sintesi in cui il dominio della ragione non è da intendersi in senso strumentale, come risorsa dell'uomo e del suo agire, bensì come espressione dello spirito assoluto. In questo disegno trova spazio la dimensione religiosa, essendo Dio una rappresentazione dello Spirito assoluto.

Hegel riafferma l'idealismo platonico dandogli una forma storicizzante in cui l'uomo diventa manifestazione dello Spirito e producendo, rispetto all'Illuminismo, una radicale scansione. L'uomo di fatto perde il ruolo di protagonista della propria esistenza, per diventare elemento di un processo di attuazione dell'entità metafisica suprema che, concretamente, trova la sua espressione nello Stato quale soggetto della storia. Ed è solo nello Stato che l'esistenza umana può avere un senso. Ciò farà assumere al giovane Nietzsche toni sferzanti:

“Qui noi, tuttavia, subiamo conseguenze di una dottrina predicata da tutti i tetti, che lo Stato cioè è lo scopo supremo dell'umanità e che per un uomo non esiste alcun dovere superiore a quello di servire lo Stato: nel che io riconosco non una ricaduta nel paganesimo bensì nell'idiozia.” (Nietzsche, 1985 [1874], 34)

Per contro il disegno hegeliano della centralità della ragione e l'idea di una storia come processo evolutivo e quindi come progresso si collocano perfettamente dentro l'orizzonte illuminista.

¹⁰¹ Hegel, Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio, cit. da Galimberti, 1999, 471

La miseria e le condizioni politiche rendono difficile vedere in quell'epoca il compimento pratico della ragione totale, cosicché già i giovani hegeliani, pur sposando l'idea della storia come processo, assumono nei confronti della realtà un atteggiamento ben diverso rispetto a Hegel, profilatosi quale filosofo dello Stato prussiano. Nella sfera dei giovani hegeliani di sinistra viene a trovarsi Karl Marx, la cui percezione della realtà dà adito ad un concetto della storia il cui paradigma è hegeliano, quindi comprensivo dell'idea di un progresso fondato su una propria razionalità e su una dinamica dialettica, ma risulta letteralmente capovolto. Marx non crede per niente nell'astuzia della ragione e dello spirito hegeliani, ma vede nelle condizioni materiali l'elemento determinante ed è con queste che l'uomo deve confrontarsi per approdare ad una forma di vita liberata dalla necessità e dalla sopraffazione. Il soggetto della storia tuttavia, come per Hegel, non è l'uomo illuminato, ma un'entità che accomuna gli uomini. Se per Hegel era lo Stato, per Marx è la classe operaia che si trova in antitesi con la borghesia e deve percorrere l'itinerario prefigurato verso l'ideale messianico del compimento della storia. L'essere, vale a dire le condizioni materiali, soprattutto le strutture produttive, determinano la coscienza degli uomini e ne definiscono l'agenda esistenziale protesa verso la terra promessa¹⁰².

Nessuno e tanto meno Marx poteva immaginare quale sarebbe stata l'evoluzione della tecnica e soprattutto del suo potenziale distruttivo. Così Marx può affermare che l'essenza dell'uomo non è un'astrazione, antropologica realizzazione dello spirito assoluto, ma l'espressione delle condizioni reali e, di conseguenza, attività sensibile, *praxis*.

“Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.”¹⁰³

L'uomo è tale grazie alla sua capacità di lavorare, cioè di instaurare un rapporto di scambio organico con la natura, è l'*homo faber* per eccellenza, nella sua forma forse più autentica, perché diventa sé stesso grazie al lavoro e nel lavoro. Ma la ragione di Marx non è mera ragione strumentale, come il lavoro non è semplice operazione produttiva, manifestazione dell'*animal laborans* nel senso della *poiesis* aristotelica. Per Marx il lavoro è *praxis*, perché “alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich *praktisch*”. (Ottava tesi di Feuerbach, Marx, 1973b, 7) La nozione tedesca di “Tätigkeit”, nella sua accezione filosofica e psicologica, è fondamentalmente debitrice di questo pensiero e della *praxis*.

Se il pensiero di Marx comporta un capovolgimento radicale di Hegel¹⁰⁴, ma salvaguardia la struttura di fondo, anche fra Hegel e Nietzsche resta un'affinità legata alla visione del mondo totalizzante ed universalistica e sul fatto di preconizzare una trasformazione radicale della realtà. Poi però le strade divergono, nel senso che per Hegel subentra la sintesi storica assoluta, capace di integrare Cristianesimo e Stato in un'identità totalizzante, mentre per Nietzsche è indispensabile una rottura radicale completa con la storia, con la metafisica e con la morale affinché si possa delineare una nuova epoca in cui l'uomo ritorni ai suoi diritti originari:

¹⁰² “Nessun sospetto che ad attendere la storia fosse non un ‘compimento’, ma una ‘catastrofe’, perché all'epoca di Marx la relativa modestia dei mezzi tecnici non consentiva di includere anche questa seconda ipotesi, e perciò la storia poteva continuare a pensare se stessa come percorsa da un ‘ragione’ ...” (Galimberti, 1999, 471)

¹⁰³ Si tratta della sesta tesi su Feuerbach (Marx, 1973b, 6)

¹⁰⁴ Ciò vale ovviamente anche per le conseguenze politiche, visto che Marx attribuisce all'agire politico rivoluzionario della classe operaia il compito storico di condurre l'uomo fuori dai drammi del capitalismo verso la società perfetta.

“... in ogni caso ancora oggi ci troviamo in mezzo ai ghiacci galleggianti della corrente medioevale; è cominciato il disgelo e un possente moto devastatore ha avuto inizio.” (Nietzsche, [1985], 37)

Si nota come la critica di Nietzsche non lasci spazio alla modernità così come si è configurata nell'Illuminismo se non come epoca di transizione (“è cominciato il disgelo”) che in ogni modo ha il pregio di aver favorito lo spirito critico e la liberazione dal dominio della religione che rende l'uomo dipendente e schiavo di un ordine morale. Nietzsche nega all'Illuminismo la capacità di portare a compimento questo processo di liberazione dalla schiavitù di una cultura ormai decadente e incapace di aprirsi a nuovi orizzonti visto che perdura la presenza di una morale ipocrita e nemica dell'esistenza stessa, tale da distogliere l'uomo dalla vita sensibile per renderlo dipendente da un mondo di ideali privi di senso. La critica alla civiltà occidentale, alle sue manifestazioni scientifiche e soprattutto religiose nel Cristianesimo, sono in Nietzsche il preludio ad una nuova visione del mondo, annunciata da Zarathustra, la controfigura di Cristo, fondata sul ribaltamento dei valori, in special modo sul superamento della dicotomia tra il bene e il male, finora fondamentale per la concezione morale del mondo. Zarathustra sollecita l'uomo ad accettare il mondo così come è e come è sempre stato. Solo in questo modo sarà possibile ritrovare il vero senso dell'esistenza, visto che la rappresentazione negativa che la morale ha del mondo allontana dalle cose in sé per piegarle alla rappresentazione dicotomica del bene e del male. Il movimento dell'uomo porta al di là del bene e del male, lontano da Dio il cui destino è ormai segnato dall'avvento dello spirito libero.

Il rapporto di Nietzsche con l'Illuminismo si rivela così profondamente ambiguo: infatti all'ideale di felicità e benessere della modernità riserva uno spregevole giudizio in quanto non rappresenterebbe che l'aspirazione ultima dell'uomo tradizionale da superare per far posto all'uomo nuovo, animato dai nuovi valori e dalla leggerezza, dal candore e dall'innocenza tipici dell'infanzia¹⁰⁵. Se per la rivelazione cristiana l'innocenza del bambino è sinonimo di totale fiducia e sottomissione a Dio, per Nietzsche diventa il simbolo dell'autonomia esistenziale, terrena e spontanea dell'uomo che trova sé stesso non nello spirito, ma nella corporeità e nei sensi. In questo modo Nietzsche si porta fuori dagli schemi classici del pensiero e della cultura: avversa l'idealismo metafisico e il razionalismo come ogni forma di vita contemplativa. Ciò che la cultura occidentale aveva rappresentato sotto forma del male, il corpo, gli istinti, i sensi, l'autocompiacimento, tutto ciò diventa positivo, mentre la riflessione, la rinuncia, l'autocontrollo non sono che manifestazioni di decadenza. Apollo subisce la rivincita di Dioniso. Dalle ceneri della modernità emerge il nuovo uomo attivo, mosso da un'energia interiore, dionisiaca che riporta Nietzsche di nuovo dentro l'alveo della metafisica, motore dell'eterno ritorno dell'uguale:

“Alles geht, alles kommt zurück: ewig rollt das Rad des Seins. Alles stirbt, alles blüht wieder auf, ewig läuft das Jahr des Seins.”¹⁰⁶

La storia non segue una progressione lineare, ma è un eterno ritorno, moto circolare, imperniato sullo scorrere eraclitiano. L'eternità non è nell'aldilà, ma è nel mondo presente che si ricrea continuamente. Si pone a questo punto il problema del nichilismo di cui Nietzsche si professa rappresentante. Ma a ben vedere con Zarathustra egli “... esce

¹⁰⁵ In questo atteggiamento riecheggia anche Schopenhauer secondo cui “una vita felice è impossibile: il massimo che l'uomo può raggiungere è una *vita eroica*. Conduce questa vita colui che, in una maniera e per un motivo qualsiasi, combatte per ciò che in qualche modo giova a tutti, contro le più grandi difficoltà e alla fine vince, ma nel far ciò è male o niente affatto ricompensato.” Cit. da Nietzsche stesso in Nietzsche, [1985], 42.

¹⁰⁶ Cit. da Zimmer, 2004, 175

dall'ombra del nichilismo (...) per lasciare dietro di sé il proprio passato filosofico.” La “Umwertung aller Werte” non è la negazione dei valori, ma la loro ridefinizione, resa necessaria dall'inevitabile decadenza della cultura occidentale. (Zimmer, 2004, 176)

Se, a causa soprattutto di un linguaggio sovente ambiguo ed evocante il totalitarismo, Nietzsche non potrà evitare di essere coinvolto nell'orbita del nazismo tedesco che ne farà uno dei riferimenti ideologici, l'incidenza del suo pensiero sarà essenziale per la cultura di tutto il '900. La critica della modernità, nelle sue più svariate forme, trova in Nietzsche una fonte di ispirazione inesauribile: non solo la riflessione sul declino dell'Occidente (Oswald Spengler), ma la questione del senso dell'esistenza al di qua della trascendenza e di Dio posta dalla filosofia esistenziale, così come la critica alla razionalità sono fra gli aspetti più significativi che riemergono all'inizio del '900.

Heidegger, Freud e la questione del declino dell'Occidente

Con Martin Heidegger (1886-1976) la filosofia cerca un nuovo rapporto con l'esistenza. Le questioni della vita quotidiana ritornano dentro l'orizzonte della riflessione, giacché è nella vita, seppur temporanea e fugace, che l'uomo può realizzare sé stesso ed è attraverso la vita vissuta, che è possibile capire l'uomo. Solo liberando l'uomo dall'astrazione teoretica e facendone oggetto concreto diventa veramente accessibile e comprensibile la vita umana. L'approccio di Heidegger è debitore della fenomenologia di Edmund Husserl per la ricerca di uno sguardo sulla realtà delle cose privo di pregiudizi e di premesse categoriali, così come si fonda sull'ermeneutica delineata da Wilhelm Dilthey (1833-1911) per il tentativo di comprendere l'uomo muovendo dal suo vissuto e dal suo agire culturale. Su queste premesse il pensiero heideggeriano identifica nella “*Lebenswelt*”, nel *mondo esistenziale*¹⁰⁷ del vissuto quotidiano, la categoria chiave per la riflessione critica derivandone la necessità di comprendere l'uomo passando dalle situazioni in cui egli si trova, confrontato con i suoi simili e con la natura. Il vissuto come si manifesta nella *vita esistenziale* è sostanzialmente temporale: in *Essere e tempo* Heidegger giunge a coniugare l'esistenza, ossia l'*essere*, con il *tempo* per farne strumento di lettura dell'esistenza in quanto tale. Il tempo è parte dell'uomo che è chiamato ad accettare la sfida esistenziale e a fare le scelte che ritiene opportune per la propria vita. Il ragionamento porta inevitabilmente alla critica della modernità, alle sue forme politiche, fra cui la democrazia, e soprattutto alla tecnica in quanto problematiche per la vita. In Heidegger la critica della modernità è critica dell'*essere* (*Dasein*) e delle condizioni di *vita esistenziale* (*Lebenswelt*), condizioni che non permettono all'uomo, sotto l'impatto della tecnica di dispiegarsi e di poter essere se stesso.

Per Sigmund Freud (1856-1939) invece, sono più istanze interne e psichiche a pronunciarsi sul disagio che attanaglia la cultura moderna ed erode la sicurezza e l'autonomia di cui l'Io umano necessita (Freud, 1971, 201). L'ambizione freudiana è fondamentalmente illuminista come quando si interroga sul senso che gli uomini danno alla vita, ritenendo che sia “quasi impossibile” sbagliare la risposta visto che “tendono alla felicità, vogliono diventare e rimanere felici” (ibid, 211). Molte sono però le insidie in agguato, perché

“la sofferenza ci minaccia da tre parti: dal nostro corpo che, destinato a deperire e a disfarsi, non può eludere quei segnali di allarme che sono il dolore e l'angoscia, dal mondo esterno che contro di noi può infierire con strapotenti spietate forze distruttive, e infine dalle nostre relazioni con altri uomini.” (ibid, 212)

¹⁰⁷ A quella eccessivamente letterale di *mondo della vita* solitamente in uso nei testi in italiano preferiamo questa traduzione.

Queste minacce esterne crescono sul terreno della civiltà moderna che le alimenta al punto da doversi chiedere se “non saremmo più felici se vi rinunciassimo e trovassimo la via del ritorno a condizioni primitive.” (ibid, 222). Evidentemente per Freud la soluzione al disagio moderno non può essere nel ritorno a queste condizioni primitive, ma si tratta di capire con le risorse della ragione le sue cause per poi porvi rimedio. Fra questi motivi vi è il dominio della ragione strumentale. Infatti

“nelle ultime generazioni gli uomini hanno compiuto progressi straordinari nelle scienze naturali e nella loro applicazione tecnica, stabilito il loro dominio sopra la natura in modo prima inimmaginabile. (...) Gli uomini vanno fieri di queste acquisizioni e a ragione. Ma credono di aver notato che il comando da poco raggiunto sullo spazio e sul tempo, questo assoggettamento delle forze della natura che appaga un’aspirazione vecchia di migliaia di anni, non ha aumentato la quantità di piacevole soddisfacimento che si attendono dalla vita, non li ha resi, stando alle loro sensazioni, più felici.” (ibid, 224)

Un ulteriore fattore scatenante della tragedia moderna è da diagnosticare nella “misericordia psicologia delle masse”, quelle masse che sembrano perdere la capacità di orientamento perché, come analizzerà argutamente qualche anno dopo Ortega y Gasset, l’avvento dell’uomo-massa fa perdere all’individuo la sua personalità e lo fa sprofondare, al di là delle appartenenze sociali, in un preoccupante conformismo (Ortega y Gasset, 1962), ciecamente strumentalizzato ai fini del potere e della distruzione. In modo più immediato e strettamente connesso con l’Io, Freud presenta “il senso di colpa come il problema più importante dell’incivilimento”, senso di colpa che aumenta in parallelo alle conseguenze negative della civiltà costituendo il “prezzo da pagare” per il progresso (ibid, 269). Nell’impianto teorico freudiano il senso di colpa è un effetto dell’azione di controllo morale del Super-Io, ma in un’ottica più ampia esso è l’emanazione della cultura cristiana che ne ha fatto uno dei principali veicoli di repressione e di potere. I problemi della modernità sono, dopo quanto detto, da affrontare proprio anche in un’ottica etica, per cui ogni individuo è chiamato alle sue responsabilità. Ma “l’etica predicherà invano” e l’individuo non sarà in grado di far fronte alle proprie responsabilità “finché la virtù non è premiata sulla terra” e rinuncia a far “intervenire le sue promesse di un aldilà migliore” (ibid, 278).

Dalla dialettica dell’Illuminismo alla critica postmoderna

Come già osservato, molti dei temi della critica alla modernità fin qui discussi, ritornano nella *Teoria critica* della Scuola di Francoforte. Ci limitiamo a mettere a fuoco il *fil rouge* della critica articolata nella *Dialettica dell’Illuminismo* da Max Horkheimer e Theodor W. Adorno¹⁰⁸. I topoi di riferimento per il neomarxismo francofortese sono Auschwitz e Hiroshima, il lavoro che sviscerisce l’uomo, ma anche la società dei consumi, della comunicazione e della cultura di massa, visti come il prodotto di una ragione moderna a cui è sfuggito il controllo su se stessa: progresso scientifico, tecnologia, crescita economica, massificazione del consumo, razionalità organizzativa, hanno formato un connubio con la violenza, dando adito ad una distruttività inaudita. I germi della malattia sono da ricercare più precisamente nel bisogno umano di dominare la natura (Horkheimer, 1969, 151) e fanno sì che l’illuminismo si atteggi alle cose come il dittatore si atteggia agli uomini che domina perché li conosce. (Horkheimer & Adorno, 1969, 12)

¹⁰⁸ Si veda per una sintetica disamina delle patologie della modernità dal punto di vista della Scuola di Francoforte Pedroni, 2004, 42 sgg.

Il sapere tecnico, complice la sua identità prometeica, non conosce limiti, la sua essenza è potenzialmente connaturata al potere – privo di saggezza – di cui diventa strumento.

“Das Wissen, das Macht ist, kennt keine Schranken, weder in der Versklavung der Kreatur noch in der Willfähigkeit gegen die Herren der Welt.” (ibid, 8)

La rivolta non può essere che programmata, tanto quella dell'uomo quanto quella della natura. L'irrazionalità si erge contro la razionalità presuntuosa, la *Bildung* non è in grado di spodestare la *Einbildung*:

“Seit je hat die Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils. Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt. Sie wollte die Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen.” (Horkheimer & Adorno, 1969, 7)

Il progetto della modernità si infrange sui limiti stessi della ragione prometeica: la seconda rivoluzione tecnologica non ha fatto altro che riprodurre gli schemi della prima, ne ha ripreso l'identità illudendosi di spezzare le catene, ma in realtà non ha potuto o voluto cogliere il messaggio insito nella punizione divina¹⁰⁹: le catene di Prometeo sono l'espressione della tecnica stessa, all'opera nel mortale processo di dominazione dell'uomo. La rivoluzione tecnologica non fa che ancora cedere alla tentazione di divorare i propri figli.

Questa è la crisi congenita, continua del capitalismo moderno, i cui grandi apparati burocratici, ma anche la militarizzazione della società e dei sistemi produttivi mettono a nudo il disagio epocale della società borghese e dell'individuo borghese che, in quanto

“eroe della concezione liberale e illuminista è stato spodestato da anonimi apparati di potere, e l'unico individuo rimasto è quello massificato, insicuro, frustrato, facile preda della manipolazione attuata dalla propaganda dei regimi totalitari e dalla industria culturale...” (Pedroni, 2004, 44)

Dalle macerie della prima metà del '900 è di nuovo risorta quella speranza, ultima ad abbandonare l'uomo, ispirato proprio dagli sforzi intellettuali della critica francofortese¹¹⁰. L'esigenza di una nemesi storica positiva, capace di riparare alle atrocità appena prodotte, induce ad una reazione forte dell'umanità che porta alla dichiarazione dei diritti dell'uomo e alla costituzione delle Nazioni Unite nell'immediato dopoguerra. Un nuovo e più felice orizzonte sembra aprirsi finalmente per l'Occidente, ben intenzionato a non voler più ripetere gli errori della storia. A sostenere questa prospettiva di un rinnovato progetto subentra in modo decisivo la ripresa economica, ovunque forte e pervasiva, ma soprattutto tale da permettere ai paesi più toccati proprio dalla guerra di risorgere grazie ai piani di investimento delle potenze vincitrici, e di inaugurare un'epoca di arricchimento materiale e di benessere, ma anche di convivenza pacifica come da tempo l'Occidente non l'aveva vissuta. Per taluni in effetti si fa strada la convinzione che economia, politica e tecnica, *vita attiva* e *vita contemplativa*, abbiano trovato un *modus vivendi* pressoché definitivo e nulla impedisce loro l'incauta proclamazione della fine della storia, intesa come la ricerca di un sistema capace di permettere al genere umano di vivere in relativa pace e prosperità (cfr. Fukuyama, 1992). In verità, il riaffiorare perentorio verso la fine del secolo delle guerre in Europa e nel mondo, così come i drammi della fame e lo stato sempre più problematico

¹⁰⁹ Si veda la riproduzione dello schema di un Prometeo semplice foriero dell'ingegno tecnico nella storiografia della rivoluzione industriale come ad esempio nel classico di Davis L. Landes *The unbound Prometheus* (Landes, 2003 [1969])

¹¹⁰ Si veda la grande opera di Ernst Bloch imperniata proprio sul principio della speranza (Bloch, 1959)

della natura ci mostrano come qualsiasi idea di progresso lineare, di realizzazione di un progetto compiuto della modernità non possa che infrangersi su un'illusione di cui forse l'uomo ha bisogno, ma che lo costringe a ripensare senza sosta la sua esistenza, nel senso dell'eterno ritorno raffigurato da Nietzsche.

Che il grande disegno della modernità non potesse compiersi nemmeno nelle condizioni del capitalismo postindustriale lo hanno avvertito una schiera di pensatori già negli anni '70, dando luogo all'idea di *post-modernità*¹¹¹, abbozzata attorno alla convinzione che i grandi progetti dell'umanità, le cosiddette grandi narrazioni, indipendentemente dalla loro ideologia e dalla *Weltanschauung* di cui sono portatrici, difficilmente possono andare in porto. Il capofila dei postmodernisti, Jean-François Lyotard, ne sintetizza il pensiero come segue:

“Il pensiero e l'azione dei secoli XIX e XX sono retti da un'idea (e parlo di un'idea in senso kantiano): quella dell'emancipazione. Essa si argomenta certo in modo diverso a seconda di quelle che chiamiamo le filosofie della storia, cioè i grandi racconti a partire ai quali si tenta di ordinare la folla degli eventi: il racconto cristiano della redenzione dal peccato di Adamo attraverso l'amore, il racconto dell'Aufklärung, dell'emancipazione dall'ignoranza e dalla schiavitù attraverso la conoscenza e l'egualitarismo, il racconto speculativo della realizzazione dell'idea universale attraverso la dialettica del concreto, il racconto marxista dell'emancipazione dallo sfruttamento e dall'alienazione attraverso la socializzazione del lavoro, il racconto capitalista dell'emancipazione dalla povertà attraverso lo sviluppo tecno-industriale. In questi racconti c'è materia di lite e persino di dissidio. Tutti però situano i dati prodotti dagli eventi nel corso di una storia il cui termine, pur restando fuori della nostra portata, prende il nome di libertà universale, di assoluzione dell'umanità tutta.” (Lyotard, 1987, 34)

È questa del postmodernismo una sorta di disdetta al pensiero utopistico, privato del suo respiro. Nonostante ciò, le opinioni al riguardo della natura del postmoderno divergono: trattasi di rottura o di continuità della modernità? Molte ragioni, ci pare, depongono a favore dell'ipotesi di continuità, non da ultimo quella per cui una rottura richiederebbe alla post-modernità, o al postmodernismo come corrente di pensiero, di costituirsi in un qualche modo come alternativa e darsi a sua volta la forma di un grande racconto¹¹². A dire il vero, l'impeto filosofico e soprattutto etico che lo caratterizzano conferiscono al postmodernismo le credenziali per muoversi in questa direzione. Prendendo infatti posizione contro qualsiasi forma di totalitarismo, in un modo che è al tempo stesso morale ed epistemologico perché si volge contro il pensiero cosiddetto forte, si danno paradossalmente i presupposti per una filosofia dalle connotazioni totalizzanti. L'esperienza del pensiero postmoderno

“... folgt der Einsicht, dass jeder Ausschliesslichkeits-Anspruch nur der illegitimen Erhebung eines in Wahrheit Partikularen zum vermeintlich Absoluten entspringen kann. Daher ergreift sie Partei für das Viele und wendet sich gegen das Einzige, tritt Monopolen entgegen und decouvriert Übergriffe.” (Welsch, 2002, 5)

¹¹¹ La letteratura sulla postmodernità è quasi illimitata, si vedano per una discussione critica e per molteplici spunti alla base delle riflessioni che seguono Honneth, 1994; Pedroni, 2004; Welsch, 2002; Zima, 2001

¹¹² Pedroni fa notare anche la paradossalità che sia attua dal punto vista storico, nel senso che la critica postmodernista delinea l'avvento di una nuova epoca. Ciò avviene usando “...un concetto storicista per denotare una visione che è, fra l'altro, antistoricista, in quanto ritiene lo storicismo un'espressione classica della modernità.” (Pedroni, 2004, 47) Pedroni nota pure che Gianni Vattimo, il filosofo italiano del pensiero debole, si è fatto carico di questa contraddizione ricorrendo al concetto heideggeriano di *Verwindung* per significare che la postmodernità di fatto resta legata (imbrigliata) alla modernità. (ibid, 48) Eppure è lo stesso Vattimo ad usare il concetto di “Fine della modernità”. (Vattimo, 1985)

La radicalità con cui affronta l'idea dell'assoluto porta il postmodernismo a leggere, certo non senza buone ragioni, qualsiasi forma di universalismo razionale come tentazione despótica ed uniformizzante. Ma proprio la radicalizzazione di questa posizione si rivolge dialetticamente contro il postmodernismo stesso, reclamando a sua volta l'assolutizzazione morale ed epistemologica. Dalle sacche di questa contraddizione non sembra potersi salvare, tanto più che non si può sottrarre dal radicalizzare la sua cifra principale, la *pluralità*, sia nei termini di un relativismo portato a legittimare qualsiasi forma di conoscenza e di sapere, sia nei termini di un'individualizzazione inflessibile dell'esistenza umana. La molteplicità degli orizzonti di pensiero, di valori, di vita, di esperienze diventa al tempo stesso motivo di dissenso, di identità e modello d'azione, opponendosi in definitiva a qualsiasi idea di cultura comune o di etica condivisa. All'insegna della tolleranza, il plurale sostituisce il singolare, la diversità l'uniformità, l'indifferenza la condivisione, legittimando l'accettazione *tout court* della discontinuità, del caos e della frammentazione. Sull'altare del relativismo finisce il rapporto tra particolare e generale, trascinando nel sacrificio quella tensione che da sempre anima il pensiero occidentale e senza della quale si aprono le porte all'interscambiabilità, all'arbitrio, all'indifferenza e all'indebolimento dell'Io che ne resta in balia.

La critica alla modernità brevemente fatta passare in rassegna, pur senza discutere i contributi della sociologia più recente di autori come Alain Touraine o Daniel Bell che hanno teorizzato la società postindustriale¹¹³, si trova concorde nel ritenere che i valori della modernità si trovano sempre più in contraddizione con i processi di razionalizzazione dell'economia di mercato e della conseguente economizzazione dell'esistenza, che il predominio della razionalità strumentale nel suo senso weberiano toglie, producendo la "gabbia di ferro" paventata da Max Weber, l'iniziativa e il senso all'agire degli individui, che il sopravvento del mercato e la mercificazione di ogni e qualsiasi bene, compresi quelli culturali, favorisce il dissolversi di una cultura comune e l'avanzata dell'individualismo consumista e narcisistico. Ci pare legittimo chiederci che cosa apporti la critica postmoderna in aggiunta all'opera riflessiva già promossa dalla dinamica critica insita nella modernità stessa? Probabilmente la radicalizzazione e la spregiudicatezza dell'approccio che ha permesso a molti autori della sociologia più recente, come ad esempio Zygmunt Bauman¹¹⁴ di sviluppare un'analisi lucida e mirata. Ma nel contempo, e questo ci pare essere il problema fondamentale del postmodernismo, riproduce in buona parte proprio le logiche della società criticata: *in primis* il relativismo e l'individualismo che sono costitutivi del mercato e della razionalità economica. Così facendo, il postmodernismo si espone alla critica radicale di non essere in grado di risolvere la propria ambiguità e di portare proprio acqua al mulino della società che intende criticare e di rendersi paradossalmente corresponsabile della sua decadenza¹¹⁵.

Tra i problemi principali del pensiero postmodernista vi è la difficoltà di mettere a punto una visione coerente dell'uso della ragione nelle sue diverse componenti e quindi di tracciare una teoria della razionalità. Qui si inserisce il tentativo di Habermas. Molto critico nei confronti della corrente postmoderna, il filosofo tedesco, erede della teoria critica della Scuola di

¹¹³ Cfr. Touraine, 1969 e Bell, 1989

¹¹⁴ Bauman, 1999, 2004

¹¹⁵ Honneth sintetizza il problema come segue: "Die Theorien der Postmoderne stellen (...) di falsche Deutung von richtig beschriebenen Entwicklungsprozessen dar: Weil sie von einem nitzscheanischen Begriff der Freiheit ausgehen, können sie zu der propagierten Pluralisierung von individuellen Lebensstilen nicht die angemessenen kulturellen Voraussetzungen hinzudenken; diese lägen in der Herausbildung einer postindustriellen Form von Sittlichkeit, von der den postmodernen Sozialtheorien jeder, aber auch jeder theoretische Begriff fehlt." (Honneth, 1994, 19)

Francoforte, considera la modernità un progetto che ancora ha da essere portato a conclusione (Habermas, 1990).

Habermas: la teoria della razionalità comunicativa

La grande idea di Habermas è di vedere la dimensione comunicativa quale elemento al tempo stesso *catalizzante* e *integrante* di una ragione capace di aprire ad una concezione evolutiva della società moderna. Con la teoria dell'agire comunicativo si articola il complesso progetto di una teoria generale dell'azione umana e con essa, conseguentemente, del funzionamento e dell'evoluzione dei sistemi sociali. L'uomo agisce e usa la propria ragione seguendo le regole della comunicazione. Se queste regole vengono rispettate, allora si può instaurare una *razionalità comunicativa* fra le cui qualità principali vi sia quella di liberare il discorso, e più in generale l'agire umano, dalle distorsioni e dagli effetti nefasti del potere. La ragione deve potersi mettere finalmente al servizio dell'emancipazione umana e, per questo scopo, deve potersi conciliare con l'uomo e con la natura. Questo atto di conciliazione quale condizione necessaria per una nuova razionalità si comprende sullo sfondo della critica radicale che la Scuola di Francoforte ha mosso alla ragione strumentale di stampo illuminista, fortemente corresponsabile dei drammi e dell'insuccesso della modernità. Il progetto della modernità ha per Habermas un futuro se riesce a dotarsi di una razionalità fondata sulle regole della comunicazione intersoggettiva, quindi tendente ad assicurare l'autenticità e la validità della comunicazione stessa, e che abbia il consenso quale fine. L'uomo ragiona dentro un processo argomentativo, trasparente e aperto alla critica, il cui senso è il prevalere dei buoni argomenti e la comprensione reciproca:

“Dieser Begriff *kommunikativer Rationalität* führt Konnotationen mit sich, die letztlich zurückgehen auf die zentrale Erfahrung der zwangslos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhanges vergewissern.” (Habermas, 1981, Bd. I, 28)

Con l'idea di una *razionalità comunicativa* Habermas propone un approccio pragmatico che accomuna ragione e agire umano in una prospettiva comunicativa in base a cui il consenso si produce dentro un processo argomentativo, libero da vincoli di potere o da costrizioni insite nel processo stesso e con la possibilità per i soggetti di farsi valere con i loro argomenti. In questo modo la dimensione comunicativa come tale viene valorizzata e assume un ruolo determinante nella realtà delle situazioni della *vita esistenziale* (Lebenswelt), concetto che Habermas riprende dalla tradizione ermeneutica e che utilizza come orizzonte entro cui si dà la comunicazione intersoggettiva.

Ma, per il nostro discorso, uno degli aspetti particolarmente interessanti della *razionalità comunicativa* di Habermas sta nell'idea che a comunicare non siano solo i soggetti, ma che vi sia un processo comunicativo all'interno della razionalità stessa, fra i momenti che la costituiscono¹¹⁶. Se la modernità ha accentuato il processo di separazione e frantumazione

¹¹⁶ “Ich habe ein Gedankenmotiv und eine grundlegende Intuition. (...) Der motivbildende Gedanke ist die Versöhnung der mit sich selbst zerfallenen Moderne, die Vorstellung also, dass man ohne Preisgabe der Differenzierungen, die die Moderne sowohl im kulturellen wie im sozialen und ökonomischen Bereich möglich gemacht haben, Formen des Zusammenlebens findet, in denen wirklich Autonomie und Abhängigkeit in ein befriedetes Verhältnis treten. (...) Diese Intuition stammt aus dem Bereich des Umgangs mit anderen; sie zielt auf Erfahrungen einer unversehrten Intersubjektivität, fragiler als alles, was bisher die Geschichte der Kommunikationsstrukturen hervorgebracht hat.” (Habermas, 1985, cit da. Welsch, 1996, 126)

della razionalità nelle sue diverse forme cognitivo-strumentale, pratico-morale ed estetico-espressiva, ora la grande sfida sta proprio nella ricomposizione di questi momenti affinché si possano sviluppare in modo equilibrato liberando così le tutte le loro potenzialità. Infatti contro le derive della frantumazione del sapere non serve la semplice condanna della razionalità strumentale, ma, come osserva Welsch commentando Habermas,

“... allein die gleichgewichtige Entwicklung der unterschiedlichen Vernunftsmomente. Die Stärkung kommunikativer Vernunft – als des gleichgewichtigen Zusammenspiels der drei Vernunftsmomente – bietet die Chance zu einer Überwindung der Präponderanz instrumenteller Vernunft.” (Welsch 1996, 130)

Questa è invero la grande occasione per la modernità: non negare la centralità della ragione, facendone un anello debole dell'agire umano come ha preteso la critica postmoderna, non limitarsi alla condanna moralista delle derive tecnologico-strumentali conseguenti al suo uso unilaterale, non indulgere ad uno scetticismo di fondo al limite della negatività, ma piuttosto assumere la ragione in una nuova prospettiva integrativa, alla ricerca di un equilibrio, necessario perché insito nella totalità dell'essere umano stesso quale origine del pensiero razionale¹¹⁷.

4.7.2. Il percorso economico: la critica del lavoro

Agli albori del Mondo Nuovo il lavoro si libera dalle catene morali e strutturali che lo hanno tenuto a freno durante il Medio Evo e si avvia su un percorso a dir poco trionfante, culminato nell'epoca moderna, con l'industrializzazione dapprima e con i primi segnali che ne vorrebbero preannunciare la fine nel corso degli ultimi decenni del secolo scorso. Tra il '300 e il '600 si compie quella lunga gestazione da cui nascerà il capitalismo come forma economica dominante, dapprima nel mondo occidentale ed ora, all'inizio del nuovo millennio, ormai a livello planetario. Il lavoro in tutte le sue manifestazioni, ma in special modo in quanto fonte di ricchezza, spodesta altre categorie della morale, del sociale e della politica per diventare il fattore catalizzante e strutturante della modernità e sancire il dominio della *vita attiva* sulla *vita contemplativa*. Il suo impatto, che non è da intendere come effetto unilaterale o lineare, ma piuttosto come processo dialettico e dinamico che cresce e si articola in un gioco di molti fattori, è ricostruibile almeno in tre direzioni sovrapposte: come fattore strutturante di tutta la realtà sociale, morale e politica, come trasformazione dei processi produttivi in quanto tali e infine come particolare condizionamento dei percorsi di vita degli individui. Sono questi tre aspetti che faranno da filo conduttore delle riflessioni che seguono.

Nel tardo Medioevo il lavoro perde assai velocemente quell'alone di disprezzo che aveva accompagnato l'attività di sussistenza sin dalla Grecia antica, affidata dapprima agli schiavi e poi ai servi, e comincia pure a svestire l'abito cristiano della penitenza dovuta al peccato originale. Sotto la spinta delle attività commerciali si compie la “negazione” dell'*ozio*, della

¹¹⁷ Questa schematica esposizione di alcuni elementi salienti della teoria della *razionalità comunicativa* di Habermas si è limitata a rilevare aspetti significativi per il nostro discorso, senza entrare nel merito di una pur necessaria critica. In particolare sia tuttavia rilevato che, anche se Habermas sembra esserne cosciente quando rimanda alla fragilità della comunicazione intersoggettiva (cfr. la nota precedente) l'approccio non è scevro da una certa idealizzazione dei processi comunicativi e della possibilità che si possano articolare veramente sulla base di regole rispettate e garanti di correttezza e autenticità, neutralizzando per così dire l'impatto delle forze negative che caratterizzano le normali condizioni dell'esistenza umana.

pigra e piacevole inoperosità, e la sua trasformazione in *negozio*, ossia attività socialmente riconosciuta e simbolicamente determinante per la nascente borghesia. Nella tradizione cristiana, il castigo della cacciata dal paradiso aveva comportato anche la missione di sottomettere la natura e ora che i primi progressi della tecnica lasciano intravedere nuovi orizzonti di successo non solo il lavoro si stacca dalla preghiera a cui era stato subordinato nella regola benedettina dell'*ora et labora*, ma è l'ozio stesso ad assumere gradatamente le sembianze del peccato, trasformandosi in opera diabolica da cui il buon cristiano deve rifuggere¹¹⁸.

Ed è proprio il nuovo ceto borghese, forte dei successi delle attività produttive e commerciali e della sua capacità organizzativa nell'ambito delle corporazioni, che si rivelerà poi storicamente decisivo per la fine delle strutture sociali e di potere feudali e per la nascita degli stati e della democrazia moderna. Il lavoro degli artigiani, supportato dalla crescente capacità di sfruttare il sapere tecnico, e dei commercianti, sempre più abili a muoversi con disinvoltura nel mercato, permette l'accumulazione del capitale, diventato il motore di un'economia il cui impeto non si ferma nemmeno di fronte alle tante guerre che costelleranno i secoli a venire, anzi che trarrà proprio da queste guerre ulteriore energia, facendo dell'industria militare uno dei capisaldi del capitalismo moderno.

Il grandioso tentativo rinascimentale di coniugare il lavoro nascente e la tecnica a cui si accompagna da un lato con il pensiero e la politica dall'altro lato, quindi la *vita contemplativa* con la *vita attiva*, avrà tutto sommato breve durata, ma pur restando una meteora non perderà il suo fascino e si imprimerà indelebilmente nelle sorti del mondo occidentale. Anche le grandi utopie, a cui andò parte dell'eredità rinascimentale, pur non riuscendo ad impedire che nella pratica il lavoro si separasse definitivamente e procedesse, creando sul suo cammino l'*homo faber*, verso un ruolo dominante ed egemonico, tennero vivo l'ideale di una società organica e coerente nelle sue componenti fondamentali. Riemergerà quest'ideale nell'idea marxiana del comunismo e non è escluso che anche nella nostra epoca del rifiuto delle "grandi narrazioni" possa tornare a dare un senso all'esistenza umana. Nel mentre, il processo di separazione del lavoro viene ad intensificarsi, in special modo dal momento in cui si manifesta tutto il suo potenziale quale fonte di ricchezza materiale e quale fonte di potere. La borghesia, muovendosi sul filo di entrambi i poteri, quello economico e quello politico, matura come nuova classe sociale, erode le fondamenta del potere feudale, mettendone in discussione i principi legati al censo, alla trasmissione ereditaria e all'autorità costituita. Tutto ciò non può che intensificare le lotte di potere che divampano, facendo da corollario alla nascita degli stati nazionali e al nuovo pensiero politico. Proprio questo pensiero, attingendo alla radicalità del *Principe* di Nicolò Machiavelli, vede con Thomas Hobbes nello Stato l'unica soluzione per contenere gli istinti primitivi dello *homo homini lupus* e incanalarli entro un percorso di civiltà. La filosofia politica seicentesca, pur restando ancora a lungo condizionata dall'anima monarchica e feudale dell'Assolutismo, si stacca dai fondamenti religiosi per ricercare nella natura stessa dell'uomo e della società le basi del diritto e della convivenza. La *civitas dei* di Agostino deve lasciare il posto alla *civitas* degli uomini, le regole di Dio a quelle che gli uomini stessi si danno.

Se tutto ciò è possibile lo si deve in buona parte al lavoro che non incontra più resistenze di sorta, dopo che anche la riforma protestante gli ha conferito, come avrà a sottolineare Max Weber, un marchio di legittimità religiosa per lo sviluppo dello spirito del capitalismo

¹¹⁸ Cfr. von Dülmen, 2000, 81 sg.

moderno in generale, ma anche per il costituirsi di una concezione del lavoro *qua Beruf*, ossia vocazione (Weber, 2004 [1920]). A tutti gli elementi che storicamente si compongono a favore del lavoro se ne aggiunge uno che si rivelerà decisivo: il mercato. I limiti morali posti dalla teologia medioevale con i principi del giusto prezzo (*iustum pretium*) e dell'illiceità dello sfruttamento del danaro (divieto dell'interesse) a fini di lucro si sono definitivamente allentati. La competizione fra gli stati nascenti favorisce la creazione delle premesse di ordine politico e giuridico affinché dai mercati di scambio territorialmente limitati, soprattutto locali e regionali, si passi ai mercati nazionali e internazionali e all'entrata in scena delle grandi società di commercio internazionale che si alimentano dal traffico marittimo e approfittano della politica coloniale. Il mercato diventa il sistema di riferimento dell'economia e come tale si impone anche alla riflessione teorica dei mercantilisti, che, seppur consapevoli che l'origine della ricchezza sia di per se nel lavoro in quanto attività produttiva, vi vedono non solo lo strumento principe in grado di controllare il flusso delle merci, ma anche la capacità di produrre ricchezza attraverso lo scambio e l'investimento del capitale. Questa è la prima grande epoca del dominio del mercato – a cui ne seguirà una seconda negli ultimi decenni del ventesimo secolo –, che si trasforma in una specie di mito della modernità economica in quanto ben presto tende a trascendere i limiti dell'istituzione creata dall'uomo per diventare qualcosa di immanente alla natura stessa del processo economico e dell'uomo. Il passo decisivo in questa direzione, come abbiamo visto, lo fa Adam Smith. Nel titolo della sua opera più imponente “La ricchezza delle Nazioni”, unanimemente annoverata fra quelle che più hanno condizionato e continuano a condizionare la modernità, non vi è un riferimento diretto al mercato, ma ai suoi presupposti: vale a dire al lavoro che origina la ricchezza e agli stati che ne hanno creato le condizioni e ne definiscono le regole. Smith attribuisce un valore superiore, metafisico al mercato che ormai trascende gli stati e i soggetti stessi del processo di creazione della ricchezza: esso diventa l'elemento regolatore, la famosa *mano nascosta*, in grado di far funzionare i mercati come una legge naturale, apparentemente al di sopra delle parti, neutra e incontestabile. È la libera contesa delle iniziative individuali, fondate sull'egoismo¹¹⁹, che, domata dal mercato, non finisce nel caos, ma nella massima produttività. L'ordine naturale inaugurato da Smith dovrebbe permettere ad ogni uomo “fin tanto che osserva le regole della giustizia, di perseguire il proprio interesse nel modo che più gli si addice, e di impegnare la propria industria e il proprio capitale nella più libera concorrenza con quella dei suoi concittadini.”¹²⁰ Con una metafora moderna potremmo dire che il mercato è il sistema, la *hardware*, mentre la concorrenza tra gli individui, egoisti per natura, e il programma, la *software*. Con Smith vengono anche gettate le basi per una produzione orientata esclusivamente al consumo:

¹¹⁹ A. Smith pur muovendo dallo stesso principio circa l'indole individualistica ed egoistica degli esseri umani, si distanzia da Bernard Mandeville (1670-1733) che nella sua “Fable of Bees. Private Vices, Public Benefits” non lascia adito a dubbi che gli uomini, meglio nel linguaggio del tempo “the labouring poor”, debbano essere costretti a lavorare perché altrimenti, essendo portati per natura a fare i propri interessi e all'ozio, non lavorerebbero, arrecando grave danno alla comunità: “Wenn die Menschen einen so ausserordentlichen Hang zum Müßiggang und zum Vergnügen haben, aus welchen Gründen sollen wir dann glauben, dass sie arbeiten würden, wenn sie nicht durch unmittelbare Notwendigkeit dazu gezwungen werden?” (Mandeville, 1957, cit. da Hofman, 1971, 29). Per A. Smith il mercato può assumere questo ruolo di costrizione senza che si debba far capo a delle leggi o a qualsivoglia intervento dello Stato.

¹²⁰ Dugald Stewart, cit. in Dobb, 1979, 42

“Il consumo è il solo fine e scopo di ogni produzione; e non si dovrebbe mai prender cura dell’interesse del produttore, se non in quanto ciò possa tornare necessario per promuovere quello del consumatore.” (Smith, 1975 [1776], 402)

La formazione del capitale da un lato e il gioco del mercato dall’altro hanno quale conseguenza primaria la progressiva separazione dei produttori dai mezzi di produzione: cominciano a scomparire le piccole aziende e i piccoli produttori, sia nell’agricoltura che nel commercio, e appaiono le prime manifatture¹²¹ che si trasformeranno poi nelle grandi fabbriche industriali. Questo processo ha conseguenze di grande portata sulla struttura della società, perché comporta la costituzione di ambiti di vita diversificati che assumono funzioni specifiche, separando di fatto ciò che fino ad allora era prevalentemente integrato: la famiglia si separa dal lavoro, la vita pubblica dalla vita privata e, gradualmente, si vanno delineando anche i presupposti di un sistema formativo¹²². Tre sfere esistenziali si profilano nettamente all’orizzonte della società europea e occidentale: la sfera del lavoro con il mercato e l’azienda, la sfera della vita privata e del tempo *libero* da lavoro con la famiglia, e la sfera della vita pubblica con lo Stato e la politica. La rivoluzione industriale, seguita alla scoperta delle nuove fonti di energia, della macchina a vapore e della sua applicazione, assieme ad altre tecniche, nel sistema produttivo, provvederà nel corso dell’800 a radicare profondamente questi sistemi, sancendo il distacco del lavoro, vieppiù retribuito, dal non-lavoro, cioè dal tempo libero da lavoro¹²³ e accentuando le contrapposizioni sociali sullo sfondo della privatizzazioni dei mezzi di produzioni che si concentrano nelle mani dei capitalisti.

Karl Marx vedrà in questi elementi costitutivi delle condizioni di produzione l’origine della disumanizzazione del capitalismo industriale: l’uomo privato dei mezzi di produzione, privato del prodotto del suo lavoro, costretto ad alienarsi sul mercato per permettere al capitalista di far fruttare il proprio capitale, non può che essersi estraneo nel lavoro e dover essere se stesso fuori del lavoro, appunto nel tempo di libero da lavoro. L’essenza dell’alienazione umana è un problema strutturale, inerente la supremazia incontrastata del sapere tecnico, dell’autonomizzazione della *vita attiva* che, in aggiunta, trasforma il lavoro in attività strettamente operativa e strumentalizzata nel contesto di rapporti sociali di dominio della classe capitalista sulla classe operaia¹²⁴.

Dalle condizioni disumane prodotte dall’organizzazione del lavoro e dalle strutture economiche, l’uomo potrà liberarsi solo con una rottura rivoluzionaria. In analogia, ma diversamente da Hegel, il soggetto della trasformazione storica non è lo spirito, quale elemento totalizzante della realtà, ma il servo, ossia la classe operaia proprio perché è la protagonista del lavoro e quindi storicamente deputata ad assumere il ruolo rivoluzionario di traghettatrice dell’umanità verso una società, priva delle separazioni strutturali del capitalismo, e fondata sulla liberazione dell’uomo così come sulla riconciliazione con la natura. Questo è il progetto marxista che si infrangerà sulle resistenze della storia e non

¹²¹ Cfr. l’analisi di Marx dell’accumulazione originaria del capitale, Marx, 1973a, cap. 24.

¹²² Si vanno delineando in altri termini i sistemi sociali con le loro specifiche funzioni così come verranno definiti dalla moderna teoria dei sistemi, cfr. Luhmann, 1984

¹²³ “Sappiamo anche dalle ricerche antropologiche moderne che questa contrapposizione tra lavoro e tempo libero non trova corrispondenze in quasi nessuna cultura umana (cfr. Hann, 2000, 28).

¹²⁴ Marx fa direttamente riferimento a Hegel che situa l’origine dell’alienazione nel rapporto di dipendenza e di mancanza di riconoscimento reciproco tra padrone e servo: Il servo svolge il suo lavoro non per approdare alla coscienza di se ma per il padrone, mentre il padrone non può essere se stesso perché vive del lavoro del servo (cfr. Hegel, 1970 [1807], 145 sgg)

fermerà lo sviluppo del capitalismo industriale più che mai lanciato verso un progetto di modernità declinato nell'identità dell'*homo faber* dedito alla creazione di ricchezza¹²⁵.

Questo quadro del sistema economico e della società capitalistica comportano non solo una conferma, ma un'accentuazione della problematica dell'alienazione. Ciò avviene sia attraverso la crescente egemonia delle merci con il suo naturale sbocco nella società dei consumi, sia attraverso il crescente assoggettamento dell'uomo alla macchina e alla tecnica. Qual è l'impatto della tecnica e del sapere strumentale che raggiunge un primo culmine all'inizio del XX secolo con l'organizzazione scientifica del sistema produttivo del lavoro, specialmente quello industriale? La perdita della sua centralità per il lavoro inteso come processo di produzione di ricchezza, l'uomo la deve in buona parte alla scoperta delle nuove e potenti fonti di energia oltre che delle molteplici invenzioni tecniche. Ciò che l'ingegnere americano Frederik W. Taylor (1856-1915) propone e teorizza ed entrerà nella storia moderna come *taylorismo* non è quindi che la naturale evoluzione di un processo avviato da tempo. Al bisogno di modalità tecniche ed organizzative per incrementare la produttività del lavoro – originato dalla pressione della concorrenza e dalla penuria di manodopera –, Taylor risponde con un sistema di razionalizzazione denominato *management scientifico* del lavoro i cui tratti operativi sono i seguenti: i) scomposizione sistematica del processo produttivo nelle sue componenti più semplici, ii) scelta, addestramento e impiego della manodopera per ogni singola componente del processo, iii) controllo rigoroso dell'esecuzione e dei tempi (con cronometraggio), iv) introduzione di incentivi con premi e lavoro a cottimo, iii) separazione netta tra funzioni direttive e di pianificazione e funzioni operative-esecutive.

La genialità di Charlie Chaplin ci ha illustrato magistralmente con "Tempi moderni" l'essenza del processo di produzione ridotto alla catena di montaggio (Ghisla, 2004, 219 sgg). Infatti dal *taylorismo* al *fordismo* il passo è breve, non essendo il *fordismo* che l'applicazione dei principi del *management scientifico* del lavoro alla produzione industriale su larga scala. Nella fabbrica di massa fordista l'uomo non è più qualcuno, diventa un'appendice della macchina, rotella fra rotelle, ingranaggio con un unico valore: l'essere necessario per il funzionamento della catena di montaggio. Charlot è organicamente legato alla macchina, quindi non è più sé stesso, ma fuori di sé – e infatti ha un esaurimento nervoso –, il suo stato è quello dell'alienazione e dell'impossibilità di darsi un'identità che non sia quella della macchina o del processo produttivo. Magari questa identità la potrà trovare fuori, nel "tempo libero", libero appunto dall'oppressione del lavoro.

"E per tornare alla funzione economica della macchina e al suo influsso sull'uomo, è certo che non c'è nulla di più assurdo della miseria e della disoccupazione create dalla 'superproduzione' e dal progresso tecnico, e che infine il lavoro taylorizzato, standardizzato e a tempi calcolati dell'operaio di una catena di produzione moderna è degradante e abbruttente, nel senso più forte e preciso di questo termine, quanto quello dello schiavo greco e romano." (Koyré, 1967, 55)

Nel processo di gestione scientifica del lavoro l'uomo resta sì fattore produttivo, ma è un fattore a rischio, fonte di errori¹²⁶, ancor più della macchina e va pertanto messo sotto

¹²⁵ Ciò avviene nel contesto di un sistema fondato

- sulla proprietà privata dei mezzi di produzione e sul principio di massimizzazione del profitto,
- sul lavoro salariato,
- sulla dominanza del mercato quale elemento regolatore,
- sulla produzione di vasta scala,
- sull'applicazione sistematica della tecnica ai fini della razionalizzazione e dell'aumento della produttività.

controllo attraverso la standardizzazione dei suoi gesti: ripetitività e routine rendono reale nel senso più immediato ciò che Aristotele aveva inteso con *poiesis*, il lavoro senza fini intrinseci, pura esecuzione. Anzi, la catena di montaggio va oltre, togliendo al soggetto qualsiasi identità che non sia organicamente connessa con il processo produttivo, degradando l'operaio ad un livello inferiore rispetto a quello dello schiavo o del servo che restano pur sempre schiavi e servi di persone e facendone ciò che possiamo immaginare essere *l'animal laborans*.

Comunicare nella fabbrica è pressoché impossibile: non è solo il frastuono delle macchine, è pure l'esigenza di cancellare i tempi di pausa perché tempi di non lavoro. Anche l'alimentazione deve avvenire automaticamente (nel film: la macchina per l'alimentazione automatica come precursore del *fast food*). L'essere umano come ingranaggio non è più un essere comunicativo, un *animale sociale*, viene ridotto appunto allo stato di *animal laborans*. Ma senza comunicazione l'uomo non ha ragione d'essere¹²⁷. Nella fabbrica lo spazio e il tempo sembrano essere ancora a "misura d'uomo". Sembrano. La tirannide del tempo che manca si manifesta invece in tutta la sua crudezza. Siccome il tempo è denaro, guai perderne, ecco che allora viene regolamentato, strutturato, standardizzato. L'uomo-operaio non ha diritto ad un suo tempo – quello "libero" è deputato al ripristino fisico, affinché possa di nuovo far funzionare la macchina –, come non ha diritto ad un suo spazio. Lo spazio assegnatogli è ben delimitato, funzionale alla produzione, non gli appartiene.

Certo, il *taylorismo* e il *fordismo* trovano una loro applicazione *in primis* nella produzione industriale che, pur rappresentando buona parte del mondo del lavoro, non ne fa la totalità. In realtà però lo spirito fordista diventa "Zeitgeist", la sua impronta trasforma il lavoro come tale, totalizzandolo, erigendolo a modello di vita, dilaga oltre la produzione "... applicandosi agli infiniti campi dell'agire collettivo, incominciando da quello *politico*" (Revelli, 2001, 34).¹²⁸

Tratti distintivi del tutto analoghi portano i grandi apparati burocratici, oggetto dell'analisi di Max Weber e all'origine dell'immagine della "gabbia d'acciaio" che ben illustra il freddo dominio del lavoro sull'uomo. La *vita attiva* subisce una sorta di degenerazione che gli illuministi mai avrebbero potuto immaginare e neppure trova riscontro nel pessimismo di fine '800. Solo i drammi ben più sconvolgenti delle guerre superano la reale miseria in cui si è venuto a trovare l'uomo moderno tanto nelle fabbriche quanto nelle grandi burocrazie, e ciò indipendentemente dal fatto che un modesto reddito gli assicura la sopravvivenza, magari anche un benessere superiore a quello di epoche precedenti. Che questa miseria umana non sia un fatto di transizione storica oppure attinente ai limiti antropologici dell'uomo stesso, ma tratto sostanziale del sistema economico e delle istituzioni che l'uomo stesso ha creato, ha a che vedere con un problema fondamentale: la neutralizzazione della personalità

¹²⁶ "Infolge der Rationalisierung des Arbeitsprozesses erscheinen die menschlichen Eigenschaften und Besonderheiten immer mehr als *blosse Fehlerquellen* dem rationell vorherberechneten Funktionieren dieser abstrakten Teilgesetze gegenüber. Der Mensch erscheint weder objektiv noch in seinem Verhalten zum Arbeitsprozess als dessen eigentlicher Träger, sondern er wird als mechanisierter Teil in ein mechanisches System eingefügt, das er fertig und in völliger Unabhängigkeit von ihm funktionierend vorfindet, dessen Gesetzen er sich willenlos zu fügen hat." (Lukacs, 1968, 178 sg.)

¹²⁷ Nel film il bisogno di contatto e di comunicazione comincia a prevalere sull'oppressione. La solidarietà si fa strada. Molte sono però le traversie, il potere oppressivo è forte e onnipresente, perciò non resta che la ricerca della speranza nella fuga, pur sempre una fuga a due.

¹²⁸ Gramsci scrive nei Quaderni dal carcere già nel 1934: "Il fordismo è il maggiore sforzo collettivo verificatosi finora per creare, con rapidità e con coscienza del fine mai vista nella storia, un nuovo tipo di lavoratore e di uomo." Antonio Gramsci, *Americanismo e fordismo*, 22° "Quaderno dal carcere", cit. da Revelli, 2001, 45

dell'uomo all'interno del lavoro. È come se la persona venisse anestetizzata, per liberare la sua forza lavoro con la

“... Trennung der Arbeitskraft von der Persönlichkeit des Arbeiters, ihre Verwandlung in ein Ding, in einen Gegenstand, den er auf dem Markte verkauft, ...” (Lukacs, 1968, 192 sg.)

Il sistema tayloristico crea i presupposti affinché la razionalizzazione meccanica raggiunga anche l'“anima” del lavoratore:

“... selbst seine psychologischen Eigenschaften werden von seiner Gesamtpersönlichkeit abgetrennt, ihr gegenüber objektiviert, um in rationelle Spezialesysteme eingefügt und hier auf den kalkulatorischen Begriff gebracht werden zu können.” (ibid, 177)

Le condizioni del lavoro, quindi della dimensione posta chiaramente al centro di ogni attività umana, sono tali per cui l'uomo non ha possibilità di trovare se stesso, di sviluppare una sua identità individuale e sociale. Parzialmente questa identità viene tuttavia supplita dal fatto di trovarsi ad esistere entro percorsi di vita prefigurati che non lasciano spazi ad alternative e in questo senso sono anche fonte di stabilizzazione e certezze: l'*homo faber* ha il suo cammino determinato, la sua vita è ormai segmentata in fasi ben delimitate e costellata da eventi e rituali che ne salvaguardano una sufficiente porzione di senso.

Ma ciò non è manifestamente sufficiente per mettere la storia e la cultura occidentali al riparo da quelli che Marco Revelli chiama i deliri dell'*homo faber*: *la grande guerra, il comunismo, Auschwitz, Hiroshima* a cui più recentemente si aggiungono le tragedie dei Balcani (Revelli, 2001). Alla ricerca delle radici del “mostruoso” (ibid, 25), Revelli si spinge oltre. Con riferimento ad Hannah Arendt che né *Le origini del totalitarismo* denuncia “l'irritante incompatibilità fra l'effettivo potere dell'uomo moderno (così grande da permettergli di mettere in forse la stessa esistenza dell'universo) e la sua incapacità a vivere in un mondo creato dalla sua forza e a comprenderne il senso”¹²⁹ evoca la difficoltà dell'uomo contemporaneo di affrontare una realtà divenuta ormai *troppo grande*, che ha creato, ma

“... che non può più liberamente percepire, prevedere e giudicare. E dunque (rimanda) all'ingovernabile potenza dei mezzi, resisi in qualche modo autonomi e fine a se stessi. Cosicché il vizio capitale del secolo, la fonte del suo carattere tragicamente bifronte, intreccio di razionalità e irresponsabilità, e la radice della banalità del male che lo caratterizza, starebbero in primo luogo nel conflitto (...) tra la *smisuratezza* ‘disumana’ degli effetti generati dall'apparato strumentale a sua disposizione, e la *limitatezza* tutta ‘umana’ degli strumenti soggettivi di giudizio. Tra la potenza dell'*oggetto prodotto* e l'impotenza (...) del *soggetto produttore*...” (ibid, 29)

L'uscita dall'epoca del lavoro taylorista e fordista del capitalismo industriale moderno si profila inizialmente con i primi sintomi legati ai limiti della crescita¹³⁰ e con la crisi di metà anni '70 per poi compiersi con una nuova rivoluzione industriale inaugurata dall'affacciarsi sulla scena economica delle nuove tecnologie micro-elettroniche. “L'era moderna dell'elettronica”, si scrive in un rapporto del Club di Roma del 1982, “ha avviato una seconda rivoluzione industriale le cui conseguenze per la società potrebbero rivelarsi ancor più ampie di quelle della prima” (Friedrichs & Schaff, 1982, 12) e in effetti quanto sta avvenendo negli ultimi decenni può a ragione pretendere la qualifica di cambiamento

¹²⁹ Cit. da Revelli, 2001, 29

¹³⁰ Il Club di Roma pubblica nel 1972 il suo rapporto intitolato proprio “I limiti della crescita”.

epocale, per quanto attiene sia al lavoro sia alla società nel suo insieme. Siamo di fatto a questo punto confrontati con la terza rivoluzione tecnologica.

Come abbiamo fatto ricorso al grande affresco dei *tempi moderni* di Charly Chaplin, affidiamo l'introduzione della disamina di alcuni degli aspetti di questa nuova epoca *postmoderna* in cui viviamo ad un altro film, meno noto, ma per questo non meno significativo per ciò che sta accadendo nel mondo del lavoro. Il film s'intitola "Hallo Denise" data del 1995, porta la firma del regista Hal Salwen¹³¹ e ci conduce in un ipotetico futuro, verosimilmente per nulla lontano, dove il lavoro, del tutto informatizzato, si svolge tramite un terminale da casa propria. Alcuni giovani intrecciano le loro storie di vita, dividendo il loro tempo fra il lavoro al computer e le conversazioni al telefono. Essi comunicano spesso e anche per le cose più banali, si raccontano tutto delle loro vite, ma il ritmo e la mole del lavoro è tale da non concedere loro il tempo per uscire ed incontrarsi. In questo scenario compare Denise: una ragazza originale, in primo luogo perché non lavora, e poi perché trascorre il suo tempo a contatto con il mondo esterno. Denise, che ha concepito tramite la banca del seme, si mette in contatto con il padre biologico del nascituro, ed intrattiene con lui un rapporto telefonico fino al momento della nascita del bambino. In occasione della fine dell'anno, uno degli amici propone di organizzare una festa per potersi finalmente incontrare. Quando arriva il momento tanto atteso, l'ospite però non risponde al campanello, mentre gli invitati, dopo essersi incrociati per strada senza riconoscersi, se ne vanno ad uno ad uno. Solo Denise, rimasta seduta davanti alla porta con la carrozzina, viene riconosciuta e avvicinata dal padre del bambino. Nella scena finale del film i due si allontanano insieme.

La nuova tecnologia dell'informazione ricompone vita e lavoro, sancendo non solo la fine della separazione dell'attività produttiva dal tempo libero, ma mettendo gli individui nelle condizioni di poter organizzare autonomamente modalità e tempi della propria attività. La casa torna ad essere uno spazio di vita che ingloba il lavoro, non è più semplice luogo di privacy, ma diventa luogo di reintegrazione tra pubblico e privato, tra produzione e riproduzione della vita, apparentemente spazio di liberazione da tanti vincoli e da molteplici forme di subordinazione che vengono relegate nel mondo virtuale della comunicazione. Ma che cosa resta in realtà? Non molto più dell'illusione di essere liberi e indipendenti. In verità le nuove condizioni rendono l'individuo prigioniero di se stesso, lo condannano all'incapacità di comunicare, paradossalmente vissuta nel medium della comunicazione potenzialmente illimitata, ma di fatto interrotta¹³². Dallo spazio chiuso della casa – o forse sarebbe meglio parlare di spazio abitativo –, che simboleggia i limiti del mondo personale e individuale, si intreccia una fitta rete di relazioni, si parla della vita, dell'amore e della morte, dei propri sentimenti e dei propri dolori, delle gioie e delle ansie: ma tutto questo resta virtuale, senza riconoscimento effettivo dell'Altro. La casa diventa un universo ripiegato su se stesso, spazio limitato e senza tempo, che protegge l'uomo ma nel contempo gli impedisce di essere se stesso, di scoprire la propria identità e la propria coscienza.

“Paradossalmente quella che avrebbe dovuto essere la risorsa salvifica del secolo, lo strumento attraverso il quale l'uomo avrebbe potuto ritrovare se stesso recuperando la propria natura alienata, sembrerebbe (...) tragicamente rivelarsi il *medium* della perdita: il terreno entro il quale l'umanità nel suo complesso smarrisce il controllo sul proprio operato, la paternità del proprio prodotto, fin anche la misura della

¹³¹ Cfr. per una presentazione del film e per le annotazioni seguenti Ghisla, 2004, 223 sgg.

¹³² Cfr. al riguardo la lucida analisi di Merlini, 2004

propria responsabilità. Quel lavoro che, attraverso la politica, avrebbe dovuto liberarsi e liberandosi emancipare l'intera umanità finisce in realtà per attirare ed assorbire entro la propria dimensione alienata – di lavoro subalterno e parzializzato, segmentato e routinizzato –, l'intero universo sociale, colonizzando sfere fino ad allora rimaste autonome ed intatte..." (Revelli, 2001,38)

Il delirio del '900 non è semplicemente ideologico, ma sta piuttosto

"...nella pratica smodata e incapace di limiti dell'*homo faber*. Nel 'realismo' della sua razionalità irragionevole, trasbordante, onnivora. Nella totalizzazione di quella 'creatività distruttrice' che connota, appunto, lo statuto del lavoro senz'opera, del lavoro resosi autonomo da ogni determinazione di contenuto e di senso del suo uso che non sia la mera efficienza, la pura e semplice assolutizzazione del 'fare'." (Revelli, 2001, 39)

L'uscita dall'economia taylorista e fordista, dal modello totalizzante del lavoro nel capitalismo industriale, coincide con la *terza rivoluzione tecnologica*.

4.8. Epilogo: alla ricerca di nuove prospettive per la modernità

A partire dalla sua inaugurazione con la cultura e la filosofia degli antichi, il percorso della ragione moderna riflette la complessità e la ricchezza, ma anche i travagli del mondo occidentale. Certo, in ogni epoca ogni forma di sapere ha avuto un diritto di cittadinanza, ma ogni epoca ha anche privilegiato forme e utilizzazioni specifiche della ragione e del sapere. Così il sapere teorico e contemplativo, declinato poi nelle sue forme politiche attinenti al saper essere, ha prevalso nella cultura greca come nella tradizione giudaico-cristiana fino alla fine del Medioevo. La strada percorsa dal Rinascimento all'Illuminismo è quella di un fiume in piena: i suoi meandri attraversano tutto il territorio dei saperi e rispecchiano preoccupazioni, ricchezza di pensiero, creatività ed energia di un'epoca che, crediamo, vada vista nel suo insieme, quindi integrando quanto avvenuto dall'umanesimo quattrocentesco fino all'età dei lumi. L'ideale illuminista cerca di raccogliere il seminato in un grande sforzo di perfezionamento e di integrazione per far convergere le capacità dell'uomo sulla ricerca di sé stesso, della felicità e del benessere, le qualità e le virtù degli antichi riproposte in una nuova prospettiva, fondata sulla potenza del sapere oggettivo-scientifico e sulla passione rivoluzionaria. Si tratta dell'ennesimo tentativo d'integrazione: i saperi cercano una strada comune che li faccia convergere, così da potersi lasciare alle spalle le frantumazioni e le divisioni, proprie non solo del sapere, proprie anche della comunità umana. Come si è visto tuttavia, il grande sforzo resta incompiuto, il progetto della modernità e la sua narrazione cercano un futuro, nella consapevolezza che ora le risorse della ragione e del sapere sono immensamente superiori a quanto non lo fossero all'epoca dei lumi. Solo l'uomo è rimasto tale: le sue inquietudini sono anche le sue tristezze.

La nostra riflessione cerca ora il passaggio per uscire dalla *pars destruens*. L'idea è che lo sforzo integrativo della ragione debba avvenire nel solco tracciato dalla terza rivoluzione tecnologica e delle potenziali convergenze che essa sembra poter offrire. Costruire qualcosa di nuovo: questa è la sfida per l'uomo che si appresta, presumibilmente, ad uscire dall'infanzia per entrare nella sua vera e propria storia. La prospettiva di una *pars costruens* necessita tuttavia ancora di un lavoro preparatorio che attiene alla formazione su cui si concentra il nostro interesse principale. Vogliamo ragionare una formazione che si possa fondare su una ricostruzione della *Bildung* quale espressione un un umanesimo radicalmente

rinnovato entro cui la *competenza* abbia un suo specifico ruolo. Dedichiamo pertanto il prossimo capitolo alla discussione del concetto di *Bildung* e del suo divenire.

5. Bildung, Enciclopedia e competenza

Nel '600 la lotta per l'egemonia politica tra nobiltà e borghesia impedisce l'imporsi di un nuovo ideale e di un nuovo sistema formativo coerenti. Come si è visto in precedenza però, la nobiltà ha un sussulto: con le accademie da corpo ad un'idea unitaria e sintetica di cultura e professione, mentre con Comenio si gettano le fondamenta per una versione tecnica del sapere pedagogico.

Al secolo dei lumi spetta il compito di tracciare i lineamenti definitivi della formazione e della scuola moderna. In esso si manifestano le tendenze principali dell'uso della ragione così come si tradurranno nel sistema formativo istituzionalizzato moderno, con le sue diversificazioni particolarmente manifeste nei diversi paesi europei. Sullo sfondo della seconda rivoluzione tecnologica, molteplici spinte animano lo spirito del tempo, spinte che attingono la loro energia ben addietro nei secoli precedenti e che ora si traducono in forme di pensiero e modelli di società ormai maturi per tradursi in cambiamento sociale. Tra queste spiccano lo spirito e la filosofia illuministi per la loro carica rivoluzionaria, favorevole ad un mondo radicalmente nuovo, costruito sulla speranza di formare tutti gli uomini, di farne cittadini con pari diritti e pari dignità che siano in grado di usare autonomamente la ragione: sapere, saper fare e saper essere si vedono coinvolti nel vortice delle trasformazioni epocali. Al tempo stesso però, anche l'economia sprigiona forze impensabili che danno adito a bisogni di formazione immediati, sia in termini di disciplinamento delle masse, sia in termini di diffusione di conoscenze e capacità nuove. Non è da meno la presenza religiosa con iniziative particolarmente capillari e incisive a sostegno del lavoro e in risposta ai drammi prodotti dall'avanzata delle macchine e della rivoluzione industriale.

La nozione di industria ha un ruolo importante. Originariamente infatti designa con l'aggettivo *industrioso* (lat. *industriosus*) le qualità richieste dalle attività artigianali e commerciali: spirito d'iniziativa, laboriosità, ingegno. Solo inseguito si parlerà di *industrializzazione* e di *rivoluzione industriale* per designare i sistemi di produzione resi possibili dalle nuove fonti di energia meccanica. Così appaiono in buona parte d'Europa, soprattutto al nord, *scuole industriali*, fondate dal movimento dei filantropi di matrice religiosa, ma fortemente ispirato dall'illuminismo. Johann Heinrich Campe, il maggior teorico del movimento filantropico, riassume così l'ideale, al tempo stesso politico e pratico, delle *scuole industriali*:

“Will man eine Nation umformen, will man verständige, kluge, gewandte, emsige und wackere Menschen bilden, so gebe man die alten auf, und beschränke seinen Fleiss auf denjenigen Stoff, der noch bearbeitet werden kann, weil er noch nicht abgehärtet ist. In den Schulen oder nirgends kann eine Nation zur Industrie wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden. In den Schulen, ihr Fürsten, in den Schulen, ihr Väter des Staates, in den Schulen und nirgends sonst muss man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern und Nahrung und öffentlichen Wohlstand des Landes erhöhen will.”¹³³

¹³³ Johann Heinrich Campe: Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. In zwei Fragmente (1786). Cit. da Blankertz, 1982, 49. Cfr. per un'analisi del ruolo del movimento filantropico H.-J. Heydorn & Koneffke, 1973.

È evidente come formazione dell'uomo in quanto cittadino di una nazione e formazione alle attività artigianali, commerciali e professionali in genere vadano di pari passo e siano accomunate da una prospettiva di utilità sociale e politica genuinamente illuminista. L'aspirazione delle *scuole industriali* è di un potenziale rivoluzionario eccessivo rispetto alle volontà dell'epoca perché mira ad elevare la popolazione tutta ai livelli di capacità e di consapevolezza che lo stato e la borghesia non sono disposti ad accettare. Di conseguenza si sviluppano forme di scuola più consone ad uno Stato e ad una borghesia ancora diffidenti di fronte alle idee rivoluzionarie dell'illuminismo. Sono le cosiddette *Realschulen* e *Fachschulen*, vere e proprie scuole a carattere professionale che ancora oggi caratterizzano il panorama scolastico germanofono. Si tratta di scuole a chiara vocazione professionale, in parte chiamate anche *Zeichenschulen*, scuole di disegno, per l'importanza fondamentale che andava assumendo il disegno tecnico¹³⁴.

5.1. L'educazione seicentesca: dalla didattica di Comenio alle accademie dei nobili

Johann Amos Comenius, Comenio, uomo di profonda religiosità, vescovo, teologo, pedagogo e come tale entrato nella cultura europea, vive i drammi della guerra dei trent'anni che gli distrugge famiglia e averi. Nonostante la tragicità degli eventi, egli si profila fra chi annuncia un mondo nuovo e moderno in cui ogni uomo, il padrone come il servo, il ricco come il povero, il dotato come l'handicappato, possa vivere un'esistenza individualmente dignitosa e compiuta. Certo, al centro di una tale esistenza non vi può essere che Dio, un Dio tradotto però in una grande visione d'insieme, capace di accomunare tutti i saperi (*pansophia*) nell'interesse dell'uomo. L'educazione è la strada maestra per accedere a questo grandioso disegno. Comenio espone le sue idee nella *Didactica Magna* che, assieme alle sue altre opere didattiche (*Orbis pictus* e *Janua linguarum*), lo renderà famoso e richiesto su tutto il continente (Comenius, 1992 [1628]). La *Didactica Magna* è l'arte di insegnare tutto a tutti, una vera e propria tecnica, un saper fare pedagogico da applicare in un mondo nuovo, razionale e funzionale.

Per la prima volta in modo sistematico, Comenio fa del *come* si debba insegnare l'oggetto della riflessione e getta le basi della didattica moderna. Le sue proposte non trascurano tuttavia i contenuti, vale a dire il *che cosa* sia da insegnare, visto che l'educazione deve aspirare all'uomo nel suo insieme. Alle scuole tocca il compito di trasmettere non solo il sapere, ma anche valori e atteggiamenti morali in un disegno unitario. Pur mancando di un riferimento specifico alle pratiche tecniche, al saper fare, la didattica comeniana promuove una visione integrativa e sintetica della formazione. Con le sue scelte democratiche e con l'introduzione di un sapere pedagogico di carattere tecnico, la didattica appunto, Comenio apre le porte alla rivoluzione educativa di stampo illuminista, mentre fatica ad entrare nelle poche scuole dell'epoca, impegnate a conciliare forti interessi contrapposti: da un lato vi è la borghesia che rappresenta l'attività economica in continua progressione, dall'altro lato vi sono gli stati nascenti interessati a formare nuove schiere di amministratori. Infine non si può dimenticare la nobiltà, decisa a difendere un ruolo di protagonista all'ombra delle guerre di religione (che avevano indebolito la borghesia) e forte dell'idea dello Stato assolutista legato alla continuità del potere nobiliare. Ed è proprio la nobiltà a rilanciare un suo ideale

¹³⁴ Giova ricordare che proprio queste scuole di disegno segneranno l'inizio della formazione professionale anche in Ticino, fondate da Stefano Franscini qualche decennio più tardi, verso la metà dell'800. Fatto questo che richiama il forte orientamento verso la cultura tedesca della scuola ticinese dell'epoca (cfr. per una breve introduzione Ghisla, 2003a).

formativo che non mancherà di incidere anche sulle tendenze borghesi. Occorre dapprima evocare come il dominio della Francia apra la strada alla diffusione della *civilisation* in tutta Europa e al francese quale lingua di corte, della diplomazia, delle scienze e della cultura in genere. Anche il latino e con esso la civiltà romana svolgono un ruolo culturale di prim'ordine, in ogni modo superiore a quello della cultura greca. In questo clima di rinascita, la nobiltà crea le proprie scuole, le cosiddette *accademie della cavalleria* (*Ritterakademien*), il cui compito è di formare il cavaliere gentiluomo (*gentilhomme*), dotato di una solida cultura, comprensiva del latino, ma anche di tutti i saperi pratici e gli atteggiamenti che si addicono alle attività commerciali, diplomatiche, amministrative, ecc. in un clima socialmente aperto.

Ciò che più ci interessa di questo ideale formativo della nobiltà e, almeno in parte anche della borghesia seicentesca è la visione integrativa di cultura e professione, di contenuti mirati a sostanziare l'alto profilo culturale del cavaliere gentiluomo e di contenuti a carattere eminentemente professionale. Come dire che *sapere, saper fare e saper essere* trovano nelle *accademie della cavalleria* una prima convincente forma di sintesi. Blankertz mette a fuoco questa questione come segue:

“Die neue Adelserziehung war, ob nun im Einzelunterricht oder in der Ritterakademie betrieben, von vornherein auf die gesellschaftliche Bestimmung ihrer Zöglinge, auf die dem Adel im absolutistischen Staat zufallende Funktion im Hof-, Militär- und Verwaltungsdienst bezogen. Das alles war ein umfassendes Programm von Berufserziehung, in der Beruf freilich durch den angeborenen Stand vorgegeben und mit diesem identisch war. Da überdies hier die höchste Form gesellschaftlicher Bestimmung vorlag, schien der Gedanke, die frühzeitige Festlegung auf beruflich-gesellschaftliche Qualifikationen könne eine Beschränkung menschlicher Möglichkeiten sein, abwegig.

Das Bildungskonzept des 17. Jahrhunderts, welches den Tendenzen der moderne Welt am nächsten kam, wurde also zugleich als Lebensform der gesellschaftlichen Führungsschichten präsentiert. Indem Erziehung hier durch Berufs- und Standeserziehung definiert war, erhielt das höfische Bildungsideal einen Platz innerhalb der Entwicklung der Aufklärungspädagogik, der weit über das spezielle Problem der Adelserziehung hinauswies.“ (Blankertz, 1982a, 41 sg)

Dal canto loro la borghesia e le corporazioni faticano ad organizzare una formazione. L'élite si affida, come del resto anche lo Stato in parte alle accademie dei nobili, mentre ai bisogni formativi del lavoro cercano di rispondere gli ordini religiosi, animati da motivi di pietà cristiana e da un ideale pedagogico religioso che porta alla creazione delle cosiddette scuole dei poveri in tutta l'Europa. Il movimento dei Pietisti è particolarmente attivo in Germania, dove, sotto la guida di August Hermann Francke, assume un ruolo trainante nel togliere dalle strade poveri e diseredati e nel combattere l'ozio in scuole che prevedevano fino a sei ore di lavoro giornaliero. (cfr. Blankertz, ibid, 48 passim)

Da un punto di vista pedagogico il Seicento si profila soprattutto per due tendenze: la prima vede il sapere tecnico, la *techné*, irrompere nell'area tradizionalmente filosofico-contemplativa dell'educazione. È la nascita della didattica moderna. La seconda ci mostra come nell'ideale formativo dei nobili, il *gentiluomo*, si prefigurasse un vero e proprio esempio di sintesi e di integrazione dei diversi saperi, una sorta di modello *ante litteram* della *competenza*.

5.2. Il progetto educativo illuminista: l'*Enciclopedia* e la *Bildung*

5.2.1. L'*Enciclopedia* e la diffusione della formazione in tutta Europa

Il 4 settembre 1791 l'Assemblea Nazionale francese decretava che si dovesse “creare un sistema di istruzione pubblica comune a tutti i cittadini e gratuita, almeno per quanto riguarda quella parte dell'educazione che è parimenti necessaria per tutti gli uomini.”¹³⁵ Le travagliate vicende rivoluzionarie degli anni a seguire vanificarono la realizzazione del progetto, lasciando che l'impatto rivoluzionario si attuasse in termini di *pars destruens*, vale a dire soprattutto nell'eliminazione di ogni forma di educazione religiosa ereditata dall'*ancien régime*. L'importanza decisiva dell'educazione per l'ideale rivoluzionario di attuazione dei principi di libertà ed eguaglianza impedì però che il discorso educativo ristagnasse. Al contrario, gli sforzi per produrre progetti che potessero finalmente dare seguito all'intento originario si moltiplicarono e già nel 1792 Condorcet presentava all'Assemblea, con il *Rapport sur l'instruction publique*, un documento di portata inestimabile con cui tracciava gli obiettivi fondamentali dell'educazione pubblica, da ritenersi aperta a tutti ma non obbligatoria, e raccomandava la creazione di un sistema nazionale composto di cinque gradi: una scuola primaria di quattro anni da dedicarsi all'insegnamento del leggere, dello scrivere e del far di conto, una scuola secondaria fondata sulle principali discipline scientifiche dell'epoca, un terzo livello con una possibilità di scelta tra istituti tecnici ad orientamento scientifico-matematico e *lycée* ad orientamento classico-letterario. Condorcet privilegia senza mezzi termini il primo, confermando la propensione illuminista alla *techné* favorita da una sempre più evidente integrazione organica di scienza e tecnica nella realtà economica. Il quinto livello corrispondeva ad una Società nazionale delle scienze e delle arti preposta alla direzione e alla sorveglianza di tutta l'educazione. (Cfr. Bowen, *ibid*, 277 e Geymonat & Tisato, 1970, 406 *passim*) Bisognò attendere l'intervento deciso di Napoleone per dar seguito, a partire dal 1802, a questo progetto, mantenuto nelle grandi linee e inserito in un rigido sistema nazionale centralizzato.

Le difficoltà pratico-politiche nella realizzazione della scuola contrastano con l'ottimismo pedagogico e rivoluzionario di Rousseau e degli enciclopedisti. Diderot (1713-1784) crede nell'istruzione per tutti e non solo per i privilegiati, e vede nell'*Enciclopedia*, apparsa con il primo volume nel 1751 e di cui è l'editore principale, lo strumento di divulgazione dei lumi. L'*Enciclopedia*, che tra l'altro con delle tavole precise e di notevole fattura artistica rappresenta in modo mirabile le attività professionali dell'epoca, attribuisce chiaramente al sapere scientifico e al sapere pratico-tecnico una posizione di centralità (*kyklos*, dal greco sfera) e di preminenza proprio in ottica educativa (*paideia*, dal greco formazione). Infatti Jean D'Alembert (1717-1783) nell'introduzione parla di un *dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri*. Le lettere e la speculazione si devono metter in fila dietro le scoperte della scienza moderna basata sulla ricerca empirica e proiettate sull'applicazione nella produzione industriale. Difficile non intravedere in questa piattaforma ideale, di per sé pragmatica e vicina agli interessi della borghesia nascente, un passo decisivo verso l'egemonia della razionalità tecnica.

A questa egemonia si era opposto Rousseau (1712-1778) che non aveva esitato ad interrompere i rapporti con gli enciclopedisti, perché scettico nei confronti di una fiducia totale nella ragione e nel progresso delle scienze e perché consapevole dell'importanza che assumono i sentimenti nell'esistenza umana, e dunque sensibile ai temi che saranno cari al

¹³⁵ Cit. da Bowen, 1979a, 276

romanticismo. Proprio la dialettica tra ragione e sentimento, che vede in questi ultimi l'origine, il punto di partenza della conoscenza, sarà una delle linee direttrici della sua filosofia e del suo pensiero pedagogico. Rousseau consegna ad una radicale trasformazione della società civile il compito di liberare l'uomo dalle catene sociali e culturali che ne impediscono l'emergere della sua naturale bontà di fondo e in questo senso resta radicalmente rivoluzionario. La ragione è uno strumento di controllo affinché si possa realizzare un nuovo rapporto tra individui e comunità, ma il ruolo principale nel progetto di rinnovamento è da attribuirsi all'educazione, sola istituzione umana in grado di trasformare la società cambiando gli individui.

Come accennato, l'interesse degli illuministi dell'enciclopedia per il sapere tecnico e per le professioni era notevole, tuttavia la preoccupazione per una vera e propria formazione professionale di base cede il passo di fronte alla valorizzazione della formazione tecnica di livello superiore e non emergerà in modo sistematico. E questo sebbene la questione della dicotomia tra formazione professionale e formazione culturale generale fosse oggetto di un certo controverso interesse anche nella tradizione illuminista. Così ad esempio Destutt de Tracy (1754-1836), manifestamente critico nei confronti dell'egualitarismo rivoluzionario, affermava nelle sue *Observations sur le system actuel de l'instruction publique* del 1801:

“In ogni società civilizzata esistono necessariamente due classi, una che lavora con le proprie mani (...), l'altra con la propria mente (...). La prima è la classe operaia: la seconda è quella degli intellettuali.”¹³⁶

Tracy ne trae l'esigenza di due sistemi di “istruzione totalmente distinti e fra i quali non era necessario che esistesse alcun rapporto.” (Bowen, *ibid*, 281) Questa opzione non riuscirà comunque a farsi strada in Francia, diversamente da quanto succederà in Germania. Del resto anche la questione relativa alla possibilità di permettere a tutti i cittadini di accedere al sapere restava controversa. Voltaire stesso, dando prova del suo proverbiale realismo, già aveva affermato che lo sforzo dell'illuminismo non dovesse certo essere diretto al bracciante o all'operaio, quanto piuttosto al borghese serio e intelligente (cfr. Santoni-Rugiu, 1979, 293).

L'ideale della formazione illuminista resta nella sua essenza tanto semplice quanto rivoluzionario: bandire l'ignoranza e permettere la diffusione del sapere a tutti gli uomini affinché possano diventare cittadini di un'unica Nazione, con uguali diritti e pari dignità e affinché questo sapere funga da motore per lo sviluppo della ricchezza, del benessere e della felicità in un disegno di utilità pubblica a vantaggio di tutti. Questo è in buona parte anche il programma della modernità. Scritto con i caratteri di una chiara preminenza della ragione scientifica e tecnica, e di una valorizzazione della dimensione utilitaristica e strumentale che, dimenticando il monito di taluni illuministi come Rousseau, si allinea sulle prerogative della seconda rivoluzione tecnologica e rafforza le basi della *techné* e del saper fare, segnando sin dalle origini le tendenze dominanti del mondo occidentale. Spetterà al romanticismo e al classicismo tedesco porsi subito in posizione critica rispetto all'identità tecnico-strumentale dell'educazione illuminista. Lo faranno con l'ideale della *Bildung*. Ciò nondimeno è l'illuminismo che fornisce le basi principali alla scuola istituzionalizzata degli stati democratici e industrializzati moderni del mondo occidentale e che non viene meno quale fonte d'ispirazione continua per chi cerca chiarezza sui principi guida dell'educazione.

¹³⁶ Cit. da Bowen, *ibid*, 281

5.2.2. L'ideale della *Bildung*

Al di là della matrice illuminista, i grandi movimenti di trasformazione a cavallo tra il '700 e l'800 si trovano a maturare sullo sfondo di condizioni politiche ed economiche specifiche per realtà nazionali e regionali e si esprimono con molteplici linguaggi. Queste condizioni e questi linguaggi determinano anche l'articolazione storica di una delle principali cifre dell'illuminismo, la *Bildung* così come emerge dal contesto politico e culturale germanofono, su posizioni per certi versi marcatamente critiche rispetto alla tradizione francese e inglese.

Con l'idea di una forma politica dalle connotazioni assolutiste, si trovano particolarmente a loro agio l'Austria e la Prussia, i cui sovrani, nel corso del '700, assumono un potere egemonico portando lo Stato verso un dominio a cui solo lentamente riesce a fare da contrappeso una borghesia ancora storicamente debole. Dai punti di vista politico e industriale, la Germania nel '600 e ancora nel '700 aveva accumulato un ritardo considerevole, soprattutto rispetto all'Inghilterra, ma anche alla Francia. Di conseguenza proprio la borghesia tedesca si trova in ritardo nell'assumere un ruolo innovatore e trainante e pertanto tende a posizionarsi, soprattutto sul piano culturale, all'ombra della nobiltà. È questa borghesia che cerca la propria posizione e il proprio ruolo non solo nell'ambito economico che le è congeniale, ma in particolare anche in quello culturale dove diventa promotrice di una stagione all'insegna della *Bildung*, dandosi il profilo tipico del *Bildungsbürgertum*, della borghesia illuminata tedesca.

Lo spirito della cultura tedesca viene ad essere rappresentato dall'illuminista borghese, colto e aperto, fortemente presente nelle iniziative tese a promuovere la *Bildung* sia in generale sia soprattutto nelle sue forme più elevate, riscontrabili negli ambienti accademici, dove vi sono l'atmosfera e gli spazi per una cultura debitrice delle tradizioni classiche. I codici di questa cultura non sono più semplicemente quelli dell'umanesimo rinascimentale, nemmeno quelli della scienza nelle sue manifestazioni più strumentali ed empiriche, non sono nemmeno una declinazione diretta della ragione illuminista, ma sono qualcosa di tutto ciò. Già Wolff (1679-1754) ne aveva delineato l'impronta programmatica:

“Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen” (cit. da Geymonat, 1971, 130)

Già abbiamo visto come la *Aufklärung* tedesca si dia una contenance propria, soprattutto con Kant, e non può pertanto sorprendere se l'ideale formativo kantiano incide in modo marcato sulla *Bildung* che emerge dall'immaginario dei suoi contemporanei, passando attraverso le istanze critiche all'illuminismo, vale a dire dello *Sturm und Drang* dapprima e del *Romanticismo* poi. Si tratta di un'evoluzione del pensiero, la cui espressione culminante è nel dramma faustiano. Goethe, al pari di Schiller, diventa la figura emblematica di una sintesi della ragione che si traduce in una concezione elitaria ed elevata della *Bildung*.

Si avverte la complessità dell'origine dell'idea di *Bildung*, al pari della sua struttura concettuale. Certo la matrice resta illuminista, per quanto l'ideale della formazione dell'uomo continui ad imporsi con i suoi legami all'umanesimo rinascimentale, ma la ridefinizione di questi elementi è sostanziale, al punto da spingere Bollenbeck a parlare di una “vittoria del neoumanesimo sulla pedagogia dell'illuminismo” (Bollenbeck, 1994, 148). Il neoumanesimo si contrappone soprattutto all'illuminismo francese, una contrapposizione cui non sono estranee le tensioni politiche culminate nella sconfitta subita da Napoleone. È però uno spostamento dell'orizzonte culturale e filosofico che stimola la via neumanistica tedesca: se la tradizione francese era principalmente legata alla cultura latina, la filosofia

tedesca riaccende gli entusiasmi per quella greca, recuperandone sul piano sia della lingua sia dell'estetica il significato profondo di origine della cultura occidentale. Anche la letteratura tedesca tende a distanziarsi da quella francese per ricercare ispirazioni nell'antichità ellenica¹³⁷. Sullo sfondo di questa *Weltanschauung* nella *Bildung* vi è un approccio critico alla ragione, destinata a perdere il suo ruolo di stella polare che tutto guida e tutto illumina. Altrettanto decisive sono le radici e la tradizione religiosa, la cui presenza, di per sé mai venuta meno, si rinnova con forza e alimenta lo spirito dei maggiori rappresentanti della tradizione tedesca romantica e classica. All'orizzonte riappare il misticismo di Eckart (1260-1327), il cui impatto è sia diretto sia indiretto e passa attraverso il protestantesimo luterano e il pietismo.

Con la *Bildung* ci avviciniamo all'etimo latino della *forma*, che implicasi quale principio in contrapposizione alla sostanza e alla materia, e della *formazione*, dunque del processo che porta a plasmare la forma. La *Bildung* è nel contempo processo formativo e il risultato di tale processo, sotto forma di saperi e di cultura acquisiti¹³⁸, ma soprattutto di sviluppo dei talenti che all'uomo sono stati assegnati dal Creatore. Così le istanze metaforiche del misticismo di Eckart e quelle razionali di Tommaso d'Aquino (Gennari, 1995, 82) riprese dal protestantesimo di Lutero e dalla tradizione pietistica le ritroviamo nel movimento della *Bildung*: l'immagine, il *Bild*, ci riporta all'uomo e alla sua anima fatti a immagine e somiglianza di Dio. Senza componente religiosa non possiamo immaginare la *Bildung*, che si viene a costituire dentro l'alveo del neoumanesimo, improntato ad una *Humanität* intesa come un'allegoria del divino. Non può dunque sorprendere la *vis critica* della *Bildung* nei confronti dell'illuminismo, reo di essere scivolato verso una deriva dogmatica di stampo razionalistico-scientista e di aver preparato il terreno al dispotismo¹³⁹. Ritornano in auge valori classici, le virtù legate alla bontà d'animo, ai sentimenti e con esse la spiritualità e il senso della contemplazione: in queste dimensioni si configura l'essere umano nella sua totalità e universalità, indipendentemente dalle contingenze del reale e nel distacco critico rispetto a tutto ciò che è materiale, di taglio meramente utilitaristico.

Entro questo orizzonte è Johann Gottfried Herder (1744-1803), primo vero e proprio teorico della *Bildung*, a mettere l'accento sulla lingua quale nucleo dell'essere umano e sulla formazione linguistica, sola a poter permettere all'uomo di accedere a sé stesso. Di conseguenza, le lingue, in particolare quelle classiche, visto che aprono le porte di accesso alla cultura greca e latina, diventano il perno della *Bildung*. Wilhelm von Humboldt (1767-1835), dal canto suo, promuoverà la traduzione istituzionale della *Bildung* e dello sviluppo di sistema educativo il cui scopo è prima di tutto la formazione delle forze spirituali dell'uomo, lo sviluppo delle sue attitudini naturali verso qualcosa di elevato e di sublime, e solo in secondo luogo la formazione ai bisogni immediati dell'esistenza, quelli professionali in special modo. Ecco allora Humboldt affermare:

“... wenn wir aber in unserer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergiesst.”¹⁴⁰

Per poi stabilire i principi curriculari:

¹³⁷ Cfr. per queste riflessioni Blankertz, 1982, 92 passim

¹³⁸ La distinzione con il concetto di civiltà e di civilizzazione tipico della cultura francese è netta.

¹³⁹ Cfr. nel merito Gennari, 1995, 68 sg.

¹⁴⁰ Wilhelm v. Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Akademie-Ausgabe. Bd. VII, 1, 30, cit. da Gadamer, 1962 [2000], 44

“Die Übung der Kräfte (dello spirito, gg) auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend ein Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder nur einseitig befördern, wie nothwendig sie auch seyn mögen, vom Schulunterricht auszuschliessen, und dem Leben die speciellen Schulen vorbehalten.“ (Humboldt, [2002], 172)

Il fatto che il mondo reale, così come le aspirazioni ad una felicità utilitaristica, costituiscano, rispetto alla visione idealistica di Herder e Humboldt, una preoccupazione di second'ordine, predispone *ab origine* la *Bildung* ad una critica dura e inflessibile: elitismo, verbosità, erudizionismo inutile, e via dicendo, ne saranno le parole chiave. Ma il filtro di questa, per tanti versi legittima critica, non può distogliere l'attenzione dal fatto che la *Bildung* comporta una dimensione umanistica profondamente autentica. Come non è eclissabile dalla cultura europea il classicismo, con le grandi figure di Schiller e Goethe che sono stati autentici artefici della visione del mondo e dell'uomo sottostante alla *Bildung*. Occorre dunque riscoprire questa dimensione. Essa porta, come afferma Gennari, ad una definitiva sistemazione i tratti peculiari del *Romanticismo* formati a partire dallo *Sturm und Drang*:

“l'umanesimo romantico, estrinsecato nella *Klassik* tedesca approva in via definitiva la mediazione tra mondo classico e concezione cristiana della vita, tra filosofia greca e filosofia classica tedesca, tra *paideia* e *Bildung*.” (Gennari, 1995, 75)

L'essenza del neoumanesimo sta in questa mediazione, ma non solo. La dimensione del sapere scientifico in rappresentanza dell'istanza della ragione non va per niente persa, anzi viene assunta nella sua estrinsecazione idealistica, svincolata cioè dall'impegno tecnico. La *Bildung* non rifiuta il sapere scientifico, né nega il ruolo della ragione, tende piuttosto a sublimarli, misconoscendone la reale portata per l'uomo in termini tanto costruttivi quanto distruttivi. Questa è forse una delle chiavi per comprendere il perché dell'insuccesso del tentativo di Wolfgang Goethe (1749-1832) di approdare ad una vera e propria sintesi universalistica tra *vita contemplativa* e *vita attiva*, una sintesi che, cercando la via dopo la riduttiva stagione meccanicistica e dopo l'apparire dei limiti dell'illuminismo, si impegna ad accogliere le istanze del *sentimento*¹⁴¹, così come emergono dal *Romanticismo*. Infatti, l'indole di Goethe è tutt'altro che distaccata rispetto al discorso scientifico, come dimostrano i suoi studi ad esempio sulla teoria dei colori, improntati alla critica della concezione meccanicistica della scienza e dello stesso Newton. Avvertendo le minacce nascoste dietro l'angolo illuminista, Goethe ritorna ad esaltare le forze interiori e spirituali e i sentimenti del bello e del sacro, perché, così fa dire al giovane Werther¹⁴²,

“tutto al mondo finisce e un uomo che per volere altrui, ma senza un'intima passione, una necessità, si affanna dietro il denaro, l'onore od altro, sarà sempre un pazzo” (Gennari, *ibid*, 91)

Alla *Bildung* spetta pertanto non solo il compito di introdurre il giovane nella cultura e dotarlo di sapere, ma di rendere possibile la formazione interiore. Le parole del Wilhelm Meister al Werner sono illuminanti:

¹⁴¹ Cassirer ci rammenta che l'abitudine a dividere la vita in due sfere, quella dell'attività pratica e quella dell'attività teoretica, “... ci ha fatto dimenticare che sotto l'una e sotto l'altra vi è uno strato più profondo.” È lo strato dei sentimenti che l'uomo primitivo invece non dimentica, avendo “tutti i suoi pensieri ... ancora radice in quel substrato originario. La sua visione della natura non è né puramente teoretica né puramente pratica; essa è una visione ‘simpatica’.” (Cassirer, 1968, 163) Questa dimensione del *sentimento* sembra essere una delle conquiste del Romanticismo.

¹⁴² Per le citazioni in italiano si fa di seguito riferimento a Gennari, 1995.

“... fin da giovane ho avuto un solo desiderio e una sola intenzione, sviluppare me stesso, il mio io, così come natura ha fatto.” (Gennari, ibid, 95)

E ancora:

“L’uomo (...) impari a considerare se stesso senza rapporti esterni durevoli; cerchi quel che è logico e giusto non nelle circostanze esteriori, ma in sé, ivi lo troverà ed ivi con amore lo custodisca e coltivi. Si formi e si educi in modo da poter essere da per tutto come a casa sua.” (Gennari, ibid, 99)

“Anche l’uomo più mediocre può essere completo se si muove entro i limiti delle sue capacità e attitudini, mentre anche i più bei pregi vengono oscurati, svuotati, annullati, qualora manchi quell’armonia assolutamente indispensabile. Questo grave male si manifesterà ancora più spesso nei tempi moderni; chi potrà mai infatti soddisfare alle esigenze di un presente diventato sommamente intenso con un rapidissimo movimento?” (Gennari, ibid, 100)

È questa immagine che spingerà Nietzsche a considerare quello di Goethe

“... l’uomo contemplativo in grande stile, che non langue per terra, soltanto perché raccoglie per il suo nutrimento tutto ciò che di grande e memorabile vi è stato e ancora vi è, e così vive, anche se è soltanto una vita di desiderio; non è l’uomo attivo.” (Nietzsche, [1985], 40)

L’aspetto contemplativo assurge a ruolo di preminenza in Schiller. Nelle sue *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts*, l’aspetto estetico in quanto tale, vale a dire indipendente dalla realtà contingente, diventa elemento formativo essenziale, dal carattere trascendente:

“Der Lauf der Begebenheiten hat dem Genius der Zeit eine Richtung gegeben, die ihn je mehr und mehr von der Kunst des Ideals zu entfernen droht. Diese muss die Wirklichkeit verlassen und sich mit anständiger Kühnheit über das Bedürfnis erheben; denn die Kunst ist eine Tochter der Freiheit, und von der Notwendigkeit der Geister, nicht von der Notdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen. Jetzt aber herrscht das Bedürfnis und beugt die gesunkene Menschheit unter sein tyrannisches Joch. Der Nutzen ist das grosse Ideal der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen.” (Schiller, 2007 [1795], 155)¹⁴³

E poco oltre ribadisce che per affrontare i problemi politici sia saggio passare per la via dell’estetica, “... weil es die Schönheit ist, durch welche man zur Freiheit wandert.” (ibid, 157)

E, in ogni modo, l’essere umano si muove sull’onda dei suoi istinti e all’origine del bello vi è l’istinto del gioco, onde per cui: “... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur ganz Mensch, wo er spielt.” (ibid, 182)

Al classico problema del rapporto tra società e individuo la *Bildung* risponde

“...mit einem bildungsindividualistischen Optimismus, der seine Kraft aus einem reduzierten Weltbezug erhält.” (Bollenbeck, 1994, 283)

Che la cultura tedesca, come abbiamo visto, abbia dato luogo all’ideale della *Bildung* in parziale distacco e per certi versi in contrapposizione critica all’ideale formativo illuminista, è sostanzialmente da ricondurre alla tradizione e alle peculiarità della riflessione filosofica tedesca e all’impatto sulla società avuto dalla *Aufklärung*. Ma la comprensione del fenomeno culturale e pedagogico della *Bildung* non può compirsi senza un’attenzione particolare anche

¹⁴³ Cfr. per il testo in italiano Schiller, [2007], 41

per il discorso educativo e la realtà scolastica così come sono andati configurandosi nel mondo mitteleuropeo e tedesco dell'epoca.

Sulla scena del grande dibattito che ebbe luogo tra la fine dell'700 e l'inizio dell'800 si stagliano anzitutto proprio gli ideali formativi e le scuole ereditati dall'epoca immediatamente precedente. Accanto alle *accademie della cavalleria* (Ritterschulen), di chiara identità nobiliare e quindi di per sé invise ad un orizzonte di pensiero rivoluzionario illuministico-borghese, avevano mantenuto un'importanza ragguardevole le cosiddette *Gelehrtschulen*, scuole di erudizione di impronta umanistica. *Ex novo* erano sorte le *Industrieschulen*, le scuole industriali, quale veicolo principale dello spirito rivoluzionario. Le tensioni prodotte dal confronto di queste scuole, degli interessi e delle impostazioni filosofiche che le sorreggono confluiscono nel dibattito all'origine del classicismo tedesco e contribuiscono a sostanziare il concetto e la tradizione della *Bildung neoumanistica*. Con il pensiero di Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848), figura parallela a quella di Wilhelm von Humboldt, attivo in Baviera e in rapporti di amicizia con Hegel, Schelling, Goethe e Schiller, possiamo mettere a fuoco l'essenziale delle vicende pedagogiche che portano alla *Bildung*. Il neoumanesimo classico emergente, da questo punto di vista, è la sintesi dialettica che si dà nella contrapposizione tra la tesi, ossia l'umanesimo scolastico delle *Gelehrtschulen*, e l'antitesi, ossia l'approccio illuminista delle *Industrieschulen*. I neoumanisti condividono la critica illuminista, ad esempio al riguardo di un erudizionismo sterile delle *Gelehrtschulen*, ma criticano aspramente l'orientamento utilitarista di entrambe: alle *Gelehrtschulen* rimproverano di voler formare degli specialisti della cultura e alle *Industrieschulen* filantropiche il fatto di aver abbracciato la visione tecnico-strumentale dell'uomo illuminista che dovrebbe essere cittadino ancor prima di essere uomo. La sintesi neoumanistica, già abbozzata nel paragrafo precedente, preconizza un ideale al di là di ogni utilità non rivolta alla genuina formazione dell'uomo come tale, entità astratta che si deve formare e acculturare indipendentemente da ogni contingenza. Questo filo conduttore del neoumanesimo classico e dell'ideale della *Bildung* viene fatto proprio dalla borghesia tedesca illuminata, dal cosiddetto *Bildungsbürgertum*, la cui azione influenzerà in modo decisivo la formazione ginnasiale e liceale classica non solo in Germania, ma in buona parte dell'Europa ottocentesca e novecentesca, pronta a recepirne le istanze non da ultimo per gli elementi religiosi dei suoi codici.

Le riforme scolastiche improntate alla *Bildung*, promosse in Prussia da W. von Humboldt nel suo ruolo di responsabile dell'educazione, non saranno tuttavia in grado di imporsi e si infrangeranno sulle resistenze restauratrici della monarchia. Il ginnasio che, come luogo di formazione e emancipazione dei cittadini, avrebbe dovuto salvaguardare con la sua impostazione neoumanistica almeno parte dell'ethos rivoluzionario illuminista, deve far posto ad una scuola dei privilegi, al servizio della classe nobiliare dominante. Lo spirito e l'impeto del neoumanesimo classico continueranno però ad alimentare l'ideale di una formazione dell'uomo improntata ai valori fondamentali ereditati dall'antichità e concepita, accogliendo le istanze rivoluzionarie, in favore dell'individuo contro ogni prevaricazione e fagocitazione sociale, politica o derivante dallo sviluppo della tecnica e dell'economia. Il valore della *Bildung* neoumanistica resisterà anche alla pedagogia scientifica che fa la sua apparizione proprio con un contemporaneo dei neoumanisti classici: Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Herbart merita un cenno nel contesto del nostro discorso non solo perché l'*herbartismo*, inaugurando il primo vero e proprio tentativo di costruire una pedagogia su basi esplicitamente scientifiche, avrà un impatto notevole in Europa e anche

negli Stati Uniti, ma anche per il fatto di aver contribuito a destituire la componente professionale dall'educazione di ogni valore formativo, andando addirittura oltre gli stessi intenti neumanistici. I neumanisti infatti non avevano negato a priori un valore educativo alla formazione professionale, ma avevano privilegiato di gran lunga i contenuti della cultura classica, favorendo la separazione netta tra formazione professionale e formazione culturale generale. Herbart va addirittura oltre ed è esplicito nello squalificare dal punto di vista formativo l'educazione legata al lavoro – come pure al piacere:

“Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde.”¹⁴⁴

Inserendosi sulla linea inaugurata da Comenio e, almeno parzialmente, facendo riferimento alle riflessioni pestalozziane, Herbart elabora un vero e proprio metodo pedagogico, fondato su elementi psicologici e capace di legittimarsi sullo sfondo di un quadro filosofico kantiano. Egli aveva infatti preso il posto di Kant sulla cattedra di filosofia di Königsberg, grazie anche ai favori di W. v. Humboldt che da lui si aspettava un sostegno per le proprie riforme. Ma proprio queste aspettative andarono deluse, in quanto Herbart non sostenne mai la nascente scuola pubblica, preferendo difendere l'istruzione elitaria di famiglia e sviluppando il suo metodo proprio per questo tipo di educazione. L'applicazione alla scuola del metodo herbartiano avvenne piuttosto da parte dei suoi discepoli nella seconda parte dell'800, con l'accostamento tra il modello dei livelli formali (*Formalstufentheorie*) e l'organizzazione dei contenuti formativi nel programma scolastico. L'ontogenesi individuale, rappresentata dai livelli formali, di vago stampo psicologico-cognitivo, venne messa in parallelo alla filogenesi della cultura umana, dando luogo alla *Kulturstufenlehre*, un'operazione di formalizzazione storicistica del sapere che contribuirà alla “scolasticizzazione” e all'irrigidimento delle strutture formative, qualcosa che proprio i neumanisti mai avrebbero potuto approvare. L'*herbartismo* non solo convoglia un'impronta positivista sul discorso pedagogico e formativo, ma contribuisce in modo determinante alla separazione tra cultura generale (*Allgemeinbildung*) e cultura professionale (*Berufsbildung*) nella tradizione tedesca. Il sapere contemplativo, portato alla sua forma più nobile dall'ideale neumanistico della *Bildung*, viene declinato nel solco dell'*herbartismo* in forme riduttive, rigide e formalistiche, intrise di storicismo, e darà luogo alla scuola libresca dell'erudizionismo e del nozionismo sterile, contribuendo a formare quelli che Nietzsche chimerà con disprezzo i *Bildungsphilisten* (cfr. infra, § 4.8.1)

Ma allora, occorre chiedersi, come ha potuto l'ideale della *Bildung* mantenere la sua vitalità e, nonostante le avversioni della restaurazione politica e del riduzionismo pedagogico herbartiano, diffondersi nella cultura europea, segnare la formazione appunto della parte più colta delle giovani generazioni e continuamente risorgere dai contesti storici che a più riprese sembravano averne segnato la fine? Forse ancora una volta si dimostra come la censura, attuata in questo caso anche attraverso il licenziamento di W. v. Humboldt quale assessore dello Stato prussiano, possa sì flettere ma difficilmente cancellare le idee valide oltre le contingenze storiche. L'ideale neumanistico della *Bildung* troverà invero nuove forme per continuare a manifestarsi: sul piano istituzionale, il ginnasio e l'università porteranno il marchio di Humboldt quale espressione di una *Bildung* elitaria e quindi sfrondata dalle dimensioni rivoluzionarie, ma per questo non meno autentica. Sul piano della

¹⁴⁴ Cit. da Blankertz, 1982, 154

teorizzazione pedagogica, conclusa verso la fine dell'800 la stagione dell'*herbartismo*, sarà la pedagogia debitrice delle cosiddette scienze dello spirito (*Geisteswissenschaften*¹⁴⁵) ad influenzare durante il '900 il dibattito nell'area germanofona. Con la *geisteswissenschaftliche Pädagogik* l'ideale della *Bildung* troverà nuova linfa, attraverso un approccio critico-ermeneutico impegnato ad elaborarne anche le infauste implicazioni e responsabilità storiche. Ma la vitalità dell'idea di *Bildung* va cercata soprattutto nella sua stessa sostanza, nei contenuti e nei valori di cui è foriera.

I paradigmi pedagogico-culturali dell'*Enciclopedia* e della *Bildung* sono al tempo stesso lontani e vicini, intrecciati in una dialettica fondata sulla prospettiva comune di un uomo nuovo, soggetto e artefice della propria storia. L'uomo *illuminato* e l'uomo *formato* si cercano pur identificandosi in cifre diverse:

- la ragione attiva, laica, utilitaristica, vicina alla tecnica e al lavoro, ma anche rivoluzionariamente democratica per l'*Enciclopedia*,
- lo spirito contemplativo, debitore delle istanze mistico-religiose, romantico-sentimentali, diffidente nei confronti della tecnica, della scienza e del lavoro, ma anche elitario della *Bildung*.

5.3. Verso una sintesi radicale: *Bildung* e competenza

La storia della modernità è anche la storia della formazione, della sua istituzionalizzazione nel mondo occidentale nella fattispecie della scuola pubblica e più in generale dei sistemi scolastici, componenti essenziali dell'identità degli stati moderni. La *Bildung* occupa in questa storia un ruolo di preminenza, ma non esclusivo. Cresciuta come concetto, come programma e come schema interpretativo sull'onda della critica romanticistica all'Illuminismo, arricchitasi della sostanza del classicismo, ha trovato una sua base portante nell'istituzionalizzazione humboldtiana, rivelatasi decisiva per buona parte dei sistemi scolastici europei, e si è radicata in ampi comparti del discorso pedagogico facendo il paio con l'idea di *cultura*, la *Kultur* della tradizione tedesca. Nonostante tutto ciò, la *Bildung* non ha certo eclissato il progetto pedagogico dell'enciclopedia illuminista. Anzi, buona parte del mondo occidentale ha continuato ad nutrirsi degli ideali dell'*Enciclopedia*, affidando ad un discorso schiettamente fiducioso rispetto alle istanze della scienza e della tecnica le sorti del progetto di ricerca dell'umana felicità.

Se è certo che ad entrambi i paradigmi, quello del programma enciclopedico di *civilisation* illuminista e quello della *Bildung*, non si possono negare grandi meriti per la crescita del mondo occidentale, è altrettanto evidente che vanno interrogati in merito alle loro "responsabilità" o perlomeno in merito alla loro implicazione nel mancato raggiungimento degli obiettivi del progetto della modernità.

Nella sua critica radicale, Nietzsche non aveva risparmiato la cultura formativa tedesca. In una pubblicazione giovanile del 1874 dedicata a Schopenhauer educatore, dissezione la

¹⁴⁵ La nozione di *Geisteswissenschaft*, scienza dello spirito, deriva originariamente dalla traduzione a metà '800 del termine *moral science* di J. S. Mill e si riferisce alle discipline che si occupano dell'uomo piuttosto che della natura, ha quindi un senso ben più ampio di quanto suggerito dalla nozione di *spirito*. Se in origine vi era l'intento di conferire dignità scientifica anche alle discipline filosofiche che trattavano dell'uomo e non della natura, Poi la *Geisteswissenschaft* ha cercato una propria autonomia metodologica, in particolare nell'orientamento ermeneutico. (cfr. Kutschmann, 1999)

cultura promossa dall'educazione tedesca, soprattutto quella universitaria, indicando diversi fattori che la rendono “*di cattivo gusto e asservita*” al potere (Nietzsche, [1985], 58). Il primo fattore lo identifica nell’“egoismo degli affaristi”, prefigurando con largo anticipo l'economicizzazione della cultura e della formazione dell'epoca attuale e mettendo a fuoco la formula seguente:

“quanta più conoscenza e istruzione possibili, perciò quanto più bisogno possibile, perciò quanta più produzione possibile, perciò quanto più guadagno e felicità possibili.” (...) Richiesta è “... una istruzione rapida per diventare presto un essere che guadagna denaro e una istruzione approfondita tanto quanto basta per diventare un essere che guadagna tantissimo denaro.” Così, “il singolo (...) con l'aiuto di tale istruzione generale dovrebbe saper quotare esattamente se stesso, per sapere che cosa deve esigere dalla vita.” (ibid, 58 passim)

È possibile che con questa critica Nietzsche abbia fatto torto alla borghesia illuminata tedesca, certo è però che ha anticipato con lucidità lo spirito dell'economia della formazione moderna, così come, evocando un secondo fattore nell’“egoismo dello Stato”, precorre in un certo senso quanto possiamo osservare nella realtà attuale:

“Ovunque oggi si parla di ‘Stato di cultura’, si vede che gli è posto il compito di liberare le forze spirituali di una generazione nella misura in cui esse così possono servire e giovare alle istituzioni esistenti.” “... la diffusione dell'istruzione fra i suoi cittadini gli serve soltanto nella gara con gli altri Stati.” (ibid, 59 passim)

Le graduatorie che riportano i risultati dei test internazionali non rientrano forse in questo ordine di cose?

Nietzsche propende per un nuovo orientamento della formazione e della cultura, ma si rende conto che “... costerà una fatica indicibile cambiare con una nuova idea fondamentale le idee fondamentali del nostro sistema educativo attuale, che ha le sue radici nel Medioevo e che si pone come fine della perfetta cultura proprio lo scienziato medioevale.” (ibid, 74)

Si potrebbe frettolosamente affermare che la critica dei classici aveva visto giusto quanto avvertiva il pericolo per il progetto illuminista di trascurare i bisogni interiori, spirituali, estetici, sentimentali dell'uomo, senonché la *Bildung* neumanistica non ha potuto fare a meno di doversi presentare sul banco degli imputati della storia di fronte alle barbarie che così drammaticamente sono emerse dalla storia tedesca. È possibile individuare, si chiede Bollenbeck,

“... Wurzeln des Sonderwegs zum Terrorstaat im deutschen Bildungsideal, d.h. auch in der Abwendung von allem Politisch-Öffentlichen, in der Kultivierung privater Tugenden wie in der Anerkennung vorgefundener Autoritäten”? (Bollenbeck, 1994, 165).

La domanda ha certo ragione d'essere, visto che proprio la tendenza della *Bildung* ad evitare qualsiasi contatto con il discorso politico e a coltivare esclusivamente le qualità interiori dell'individuo.

Eppure non si può scordare il valore emancipativo del neumanesimo che mira sì a nutrire le risorse interiori e i sentimenti estetici, ma pur sempre, come ci ricorda Schiller, con l'obiettivo di permettere all'uomo di raggiungere la libertà. Ed è altresì vero che, se la *Bildung* si estranea dalla realtà economica e dal lavoro inteso come attività produttiva, riafferma l'ideale dell'individuo autonomo, indipendente e responsabile, un obiettivo che condivide con il liberalismo economico (Bollenbeck, 1994, 171).

Questi sono in buona parte i temi della critica formatasi nei momenti intensi, a tratti drammatici, che hanno segnato gli anni '60 del secolo scorso. In quegli anni tre fattori hanno

fatto convergere una forte attenzione sulla formazione e sulla scuola: lo sviluppo economico, la reazione politica e il fermento culturale. La formazione diventa territorio di contesa per interessi incrociati. Per l'economia si costituisce come ambito fondamentale di investimento (cfr. infra, § 7.3.), per la politica è territorio d'azione per il rilancio dei sistemi democratici, per la cultura è strumento di resistenza e di cambiamento.

Su questo sfondo ci si chiede in che misura la formazione in quanto veicolo di sapere e di cultura, e in particolare la *Bildung*, possano essere compatibili con l'evoluzione in atto. Non esiste una contraddizione di fondo tra l'identità della formazione, *qua enciclopedia* e *qua Bildung*, e la strumentalizzazione che di essa tende a fare la società occidentale del dopoguerra? Molte delle correnti di riflessione critica che fanno da corollario ai movimenti del '68, ma anche alle grandi riforme dei sistemi educativi nei paesi occidentali non evitano questo interrogativo di fondo. Infatti, la storia sembra rinnovare un'offerta. Forse le condizioni sono veramente propizie a che la formazione, la *Bildung* in particolare, possa lasciarsi alle spalle le contraddizioni che l'hanno mestamente avvicinata ai grandi drammi del '900 e proporsi come veicolo di liberazione dal potere e di emancipazione degli individui come inteso nei suoi programmi a partire dalla *paideia* fino al progetto illuminista. La cultura occidentale intravede di nuovo la possibilità di finalmente liberare le forze della ragione dalle catene prometeiche: muovendo dalla fame insaziabile di formazione delle forze produttive, dalla disponibilità dei nuovi mezzi tecnologici di comunicazione che offrono le opportunità di divulgazione e massificazione, ma anche dalla ricchezza e dall'abbondanza di beni materiali, si pensa che la ragione possa riacquisire la sua originaria autenticità e rispondere alle attese che in esse da sempre erano state riposte. In particolare si riflette sul potere liberatorio che finalmente dovrebbe potersi sprigionare dalla contraddizione tra cultura e potere, tra "Bildung und Herrschaft", come suggeriva il titolo di un'opera apparsa nel 1970 e in cui H. J. Heydorn suggeriva:

"Nun erst gewinnt das Verhältnis von Bildung und Herrschaft, von Fremdbestimmung und Eigenbestimmung, des partikularen zum universellen Menschen seine geschichtliche Dimension; die verhängte Spaltung von Geist und Wirklichkeit kann überwunden werden, die Wirklichkeit ist nicht mehr ohne Aussicht. Damit wird Bildung, indem sie zugleich den Charakter der Massenhaftigkeit unter ihrer technologischen Bedingung gewinnt, zur entscheidenden Waffe; sie findet einen Ausweg aus der Verbannung, aus ihrem imaginärem Reich. Die Revolutionierung der Produktivkräfte öffnet der Bildung den Eintritt in die reale Welt." (H. J. Heydorn, 1970, 28)

Certo resta la minaccia prometeica di una ragione che acceca l'uomo, che ne deforma lo sguardo e che ironizza sull'utopia (*ibid*), ma all'orizzonte l'uomo intravede la possibilità di liberarsi dal suo destino perché finalmente capace di riconoscere il saccheggio che egli sta perpetrando su di sé e sulla natura. La dialettica dell'illuminismo, magistralmente messa a fuoco da Horkheimer e Adorno, recupera e supera sé stessa, le condizioni storiche lo concedono. La *Bildung* ritrova fiducia in sé stessa, ma la questione della sua identità e di una sua ridefinizione non cessano di porsi. Oggi più che mai?

H. von Hentig avverte il problema quando cerca di riaffermarne il primato di fronte ai problemi e alle difficoltà d'oggi:

"Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat. (...) Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von

Bildungsgüter, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten ‘Qualifikationen?') gleichermassen untauglich.” (Hentig, 1996. 13)

Ma che resta allora? Hentig difende l’idea di una ridefinizione della *Bildung*, perché altrimenti la scuola, lungi dall’essere in grado di affrontare le sfide che le si pongono, si ridurrà ad un istituto di pedagogia sociale o di mera formazione professionale.

Ecco perché una *Bildung* ridefinita si dovrebbe proporre quale

“... Spannung oder Brücke zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft. (...) mit Platons grossem Gleichnis – : Bildung ist beides – Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle. Das eine ist ohne das andere sinnlos und unbekömmlich.” (Hentig, ibid, 57)

Ma come fare poi? Hentig indica dei criteri (Massstäbe) e dell occasioni (Anlässe), ma resta nel vago, non ci aiuta a risolvere la questione ne in termini teorici, né in termini istituzionali o pratici. Anzi le sue premesse, legate al rifiuto di del ruolo del discorso scientifico, delle tecnologie della comunicazione e del curriculum, sono un simbolo più che esplicito del disagio del discorso della *Bildung* che resta in sospesa in un territorio che non sembra appartenere a nessuno.

Resta dunque la sfida di una riappropriazione dell’ideale della *Bildung* ai fini dell’educazione e della formazione per l’uomo della terza rivoluzione tecnologica il cui futuro può essere quello di un vero e proprio inizio della storia umana. La storia dell’uomo che esce dall’infanzia per diventare sé stesso, l’uomo che non si pente di aver ceduto alla tentazione del frutto della conoscenza, l’uomo che osa ricostruire la Torre di Babele, l’uomo che libera Prometeo. Questo uomo ha bisogno, per diventare sé stesso e scrivere la sua storia, di tutte le sue risorse, non può affidarsi solo all’*enciclopedia* come non può accontentarsi della *Bildung*, ma deve tentarne la sintesi. La sfida culturale non può essere che quella di un nuovo rapporto tra *vita attiva* e *vita contemplativa*, tra cultura della riflessione e razionalità strumentale, tra *sapere*, *saper fare* e *saper essere*.

Ecco allora profilarsi la *competenza*, categoria dal potenziale tutto da scoprire, proprio in quest’ottica di sintesi. Certo non può essere una nozione riduttiva e serva della *techné*. Ma proprio in questo senso nel dibattito pedagogico attuale¹⁴⁶ si infittiscono i riferimenti alla *competenza* quale possibile categoria chiamata ad aprire un nuovo orizzonte di ricostruzione della *Bildung*. L’idea è di un processo dialettico che porti la *Bildung* ad assumere le istanze dell’enciclopedia facendo propria la *competenza* e aprire un nuovo capitolo del rapporto tra cultura, lavoro e formazione all’insegna di un *umanesimo radicale*. Così Volker Lehnart, anche con riferimento a Humboldt, preconizza che un nuovo concetto di *Bildung*

“... muss also eine Antwort auf die Frage geben, wie die Allgemeinbildung des Menschen mit der verwertbaren Fachbildung des wirtschaftlich Tätigen verknüpft werden kann – und zwar unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft und der Globalisierung der Bildung.” (Lenhart, 2006, 53)

Dal canto suo, Dieter Kirchöfer parla esplicitamente di una grande chance riposta nella *competenza*:

“Mit der kompetenzorientierten Wende – abgesehen von ihrer wortgewaltigen Rhetorik – könnte die Chance bestehen, den engen Qualifikationscharakter von

¹⁴⁶ Ci riferiamo prevalentemente al dibattito tedesco, cfr. Bollenbeck, 1994; Fuhrmann, 1999; Gennari, 1995; Gonon, 2002a; Hansen et al., 1999; Hoffmann, 1999a, 1999b; Kempter & Meusbürger, 2006; Killius et al., 2002, 2003; Kutschmann, 1999; Schavan, 2004; Schwanitz, 1999

Bildung zu durchbrechen und einen ganzheitlichen Subjektanspruch von Bildung zu definieren.” (...) “Die scheinbare Trennung von Arbeit und Bildung könnte sich in einer neu herausbildenden Arbeitswelt ausserhalb der existenzsichernden beruflichen Erwerbstätigkeit *aufheben*, – was im übrigen nicht nur einen veränderten Bildungsbegriff, sondern auch einen weiten Arbeitsbegriff verlangt. (...) Die verkündete *Kompetenzwende* könnte auch einen interessanten Widerspruch hervorbringen: Einerseits unterwirft sie das Subjekt als ganzheitliche Individualität dem Markt und erzeugt eine neue personelle Abhängigkeit, andererseits erhebt sie das Subjekt über seine bisherigen Anpassungszwänge und erweitert die Souveränität seines Agierens.” (Kirchhöfer, 1999, 169 sg.)

Dal canto suo Johannes Weinberg evidenzia la dimensione etico-normativa del concetto di *competenza*:

“Der rational-empirisch gefasste *Kompetenzbegriff* macht es möglich, den Deutungs-, Wertungs- und Sinnaspekt persönlichkeitsbildenden Lernens aus der Perspektive des Lernenden empirisch zu fassen. Der Kompetenzbegriff als Selbstbildungsbegriff erlaubt es auch, die Werteproblematik differentiell und pragmatisch in den Blick zu nehmen. Das heisst die Werteproblematik wird aus der Sicht der Individuumsanstrengungen erkennbar. Damit wird die Werteproblematik gleichzeitig aus ihrer Bindung an die Normativität des neuhumanistischen Bildungsbegriff herausgelöst; (...) Vielleicht ermöglicht es der Kompetenzbegriff den pädagogisch Tätigen, sich moralisch und pragmatisch zu verhalten, anstatt sich einerseits liebend den Opfern zuzuwenden und andererseits aggressiv die Täter zu bekämpfen.” (Weinberg, 1999, 138)

La tesi a cui affidiamo dunque la continuazione del nostro lavoro verso la *pars costruens* è la seguente: la nozione di *competenza* dispone potenzialmente, sui piani sia culturale sia pedagogico-didattico, dei contenuti, della complessità e della consistenza storica necessari per contribuire ad una ricostruzione della formazione nel senso di una *Bildung* rinnovata sulle basi tanto di un umanesimo radicale quanto dell'*Enciclopedia* illuminista.

PARTE SECONDA

6. Competenza nella cultura attuale

6.1. Introduzione e strumenti di lettura

Negli ultimi decenni l'uso della nozione di *competenza* si è diffusa a macchia d'olio nelle diverse realtà del mondo occidentale, entrando di prepotenza tanto nel vocabolario d'uso quotidiano quanto nell'applicazione più sistematica dei linguaggi speciali, ad esempio del mondo del lavoro o del dibattito scientifico e della ricerca. La *competenza*, come concetto astratto al singolare, o le *competenze* come concetto operativo riferito ad ambiti più precisi al plurale, sembrano aver ottenuto diritto di cittadinanza nello *Zeitgeist*, di certo fanno ormai parte delle pratiche linguistiche alla moda e degli schemi di pensiero prevalenti nel *mainstream*. Voler fornire uno sguardo d'insieme su questa complessa realtà, dunque sull'utilizzazione, sulla discussione e sulla ricerca sviluppatesi nel corso degli ultimi anni attorno alle nozioni *competenza* e di *competenze* sarebbe invero pretestuoso. Troppo ampio è l'interesse cresciuto a partire dagli anni '70, troppo ampio è il campo d'esperienza che andrebbe abbracciato e troppo differenziate le opinioni, posizioni e gli approcci teorici che animano il confronto. La letteratura ha assunto dimensioni pressoché inimmaginabili¹⁴⁷. Vogliamo pertanto muoverci entro limiti più modesti e semplicemente cercare da un lato di delimitare il terreno della discussione e dall'altro lato di indicare alcuni problemi chiave e alcune tendenze, partendo dalla valutazione critica ed esemplare di alcuni degli approcci giudicati più significativi per il nostro discorso. Dal punto di vista linguistico useremo di regola la nozione di *competenza* al singolare, come già abbiamo fatto nella prima parte del lavoro, specificando l'accezione al plurale laddove fosse necessario.

Chi si confrontasse per la prima volta con la nozione di *competenza*, il dibattito che l'accompagna e l'uso che se ne fa nei vari contesti non solo formativi, ma in particolare anche del mondo del lavoro, non tarderebbe ad individuare un quadro marcato da posizioni che, pur essendo carenti dal punto di vista della chiarezza definitoria e concettuale si contrappongono in maniera assai netta, lasciando intravedere dei retroterra di presupposti epistemologici e teorici, di interessi e di ideologie molto variegati. Da questo territorio di confronto emergono a ben vedere tre poli rappresentanti in astratto posizioni ben distinte, che in realtà però spesso si sovrappongono e si compenetrano:

- c'è dapprima il polo di chi rappresenta in un certo senso quello che abbiamo chiamato il *mainstream*. Con fare positivista ricorrono alla nozione senza particolare preoccupazione critica, accettando la sua collocazione in una prospettiva tecnocratica e utilitaristica. Costoro, e sono evidentemente una maggioranza, vedono nella *competenza* una categoria utile per il pilotaggio mirato dei processi formativi e per l'incremento dell'efficienza del mondo del lavoro in generale e del rapporto tra formazione e lavoro. In questo quadro la nozione di *competenza* si configura con un'identità debitrice della razionalità tecnica e della sua applicazione strumentale e diventa il veicolo di

¹⁴⁷ Numerosi sono i tentativi di fornire una sintesi della discussione e delle definizioni, si veda un esempio recente Winterton et al., 2005

affermazione del sapere tecnico e di progressione della *techné*, incurante del monito *prometeico*.

- a questa polo si contrappongono coloro che criticano aspramente la nozione di *competenza* e ne rifiutano l'utilizzazione. Su posizioni di un umanesimo difensivo e chiuso, il nocciolo della critica vede nella nozione una spada di Damocle dalla lama di natura tecnico-strumentale e utilitaristica. Il suo uso non farebbe che favorire unilateralmente gli interessi economici e tecnologici, mettendo a rischio ogni prospettiva di società a misura d'uomo e favorendo la fagocitazione della cultura da parte di interessi economico-politici.
- la terza posizione viene assunta da chi adotta una prospettiva umanistica radicale che, senza evacuare la dimensione tecnico-illuminista, si aspetta dalla nozione di *competenza* un contributo per la ridefinizione delle condizioni di vita e di lavoro, per la responsabilizzazione e per l'emancipazione degli individui. Alla base di questa strategia vi è una concezione olistico-integrativa che, postulando un superamento della frantumazione delle componenti del sapere umano e della sua applicazione, propone un concetto *gestaltiano* del sapere, comprensivo delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti. A questo approccio si può collegare l'idea di una ricostruzione della *Bildung* nell'ottica appunto di un umanesimo radicale aperto e non difensivo – l'ottica preconizzata in questo studio.

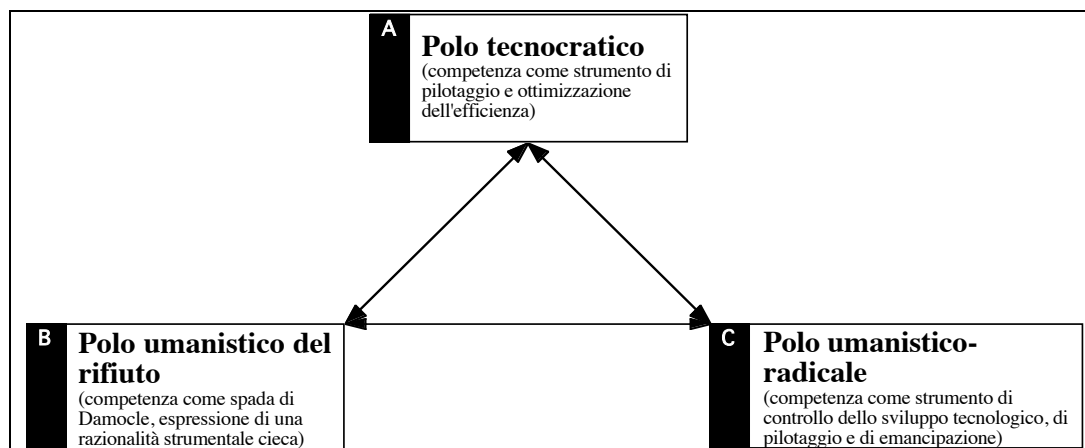


Fig. 4: Nozione di competenza: posizioni nel dibattito e campo semantico

Il campo semantico delimitato da questi tre poli si pone trasversalmente alle diverse culture, alle tradizioni epistemologiche, ma anche alle peculiarità linguistiche del mondo occidentale, lasciando spazio a posizioni sfumate da interessi diversi sia ideologici sia scientifici e non certo scevri da contraddizioni. Come per ogni nozione fattasi largo nel vocabolario dei diversi settori della realtà, in questo caso quello scientifico come quello economico, quello formativo come quello culturale e dell'uso quotidiano, anche la nozione di *competenza* è per così dire sfuggita ad un controllo convenzionale dei suoi significati, lasciando spazio ad una polisemia che, pur generando insicurezze e malintesi, è preferibilmente da leggere quale espressione di ricchezza e di varietà.

Quali ulteriori strumenti di lettura e di interpretazione vogliamo delineare tre ambiti di problematizzazione così come ci pare emergano sia dall'utilizzazione della nozione nei vari contesti della società sia da studi e ricerche specifiche. Intravediamo:

- a) **la questione del significato strategico:** la nozione di *competenza* viene viepiù percepita per la sua potenziale portata epocale e assume un'importanza fondamentale, ad esempio sotto forma di *competenze chiave*, per lo sviluppo della società e per affrontare i problemi futuri. Essa sarebbe particolarmente decisiva per l'educazione e la formazione dell'uomo moderno, ma anche come categoria centrale nella gestione del lavoro e, di conseguenza, come strumento per il pilotaggio dei sistemi formativi e per il management aziendale.
- b) **la questione della definizione e della chiarificazione concettuale:** se l'ambito strategico statuisce il potenziale valore sociale e culturale della nozione, allora si rende necessario un costante e continuo lavoro di approfondimento concettuale e teorico che dovrebbe permettere anche una maggiore chiarezza e una migliore condivisibilità della *competenza* in quanto concetto e in quanto categoria dal valore eminentemente pratico-operativo.
- c) **la questione dell'identificazione e della valutazione:** se la *competenza* assurge veramente al ruolo appena prefigurato, se acquisisce anche consistenza teorica e chiarezza definitoria, allora diventa cruciale la questione dell'identificazione delle *competenze* per i diversi contesti della realtà sociale e ai fini del discorso formativo e manageriale, così come diventa essenziale il problema della loro valutazione.

Nella disamina a seguire, faremo riferimento tanto alle posizioni identificate nei tre poli del dibattito quanto agli ambiti di problematizzazione. Sarà questo il quadro di riferimento orientativo che ci aiuterà a conferire la coerenza e il rigore necessari a fronte dell'ampiezza dei problemi. Procederemo con uno sguardo esplorativo ed esemplificativo su tre realtà che ci paiono essere fondamentali per capire il ruolo e la portata della nozione nel mondo occidentale e nella cultura della modernità: i) la realtà istituzionale che rappresenta i contesti pubblici, ad esempio nella fattispecie delle comunità internazionali e delle loro organizzazioni tecniche quali l'OCSE, ii) la realtà della formazione e iii) la realtà del mondo economico. Per comodità espositiva accomuneremo le prime due in un solo paragrafo.

Prima di entrare nel merito vogliamo però soffermarci brevemente sul ruolo della nozione di *competenza* nel contesto delle discipline scientifiche, laddove hanno solitamente luogo l'approfondimento concettuale e il confronto teorico.

6.1.1. Competenza e performance: il contributo della linguistica

La nozione di *competenza* appare principalmente nelle aree disciplinari attinenti al discorso pedagogico e a quello economico, cioè proprio quelle aree a cui dedicheremo nel prosieguo di questo capitolo delle riflessioni particolareggiate. Sta altresì facendosi strada negli ambiti sociologico e psicologico, seppur con un'attenzione mirata piuttosto ai presupposti cognitivi e sociali. Entreremo nel merito del discorso sociologico e psicologico nella terza parte di questo lavoro, quando si tratterà di tracciare le basi teoriche del modello di *competenza* proposto. Del resto la dimensione sociologica, assieme a quella filosofica, hanno avuto ampio riscontro nella prima parte del lavoro dedicata alla genealogia della nozione.

Se in altre discipline scientifiche, della natura o umanistiche, la nozione di *competenza* non sembra avere un ruolo specifico in quanto categorie epistemologica, fa eccezione la linguistica. Ed è proprio nella linguistica che viene posta negli anni '60 del secolo scorso una

pietra angolare della teorizzazione della *competenza* in quanto categoria epistemologica. Dobbiamo soprattutto a Noam Chomsky l'aver introdotto con la sua *teoria della sintassi* e della *competenza linguistica* una distinzione importante tra *competenza* e *performance*, distinzione che permette di focalizzare uno dei principali, se non il principale problema terminologico e teorico della *competenza*. Chomsky fa riferimento a concetti già in uso nella linguistica, ad esempio alla distinzione di Saussure tra *langue* e *parole* o all'idea di Humboldt di una capacità generativa di cui l'uomo dispone per sviluppare la lingua, e afferma:

“Bei der Erforschung der aktuellen Sprachverwendung muss man die wechselseitige Beeinflussung einer Vielzahl von Faktoren in Betracht ziehen, von denen die zugrunde liegende Kompetenz des Sprecher-Hörers nur einen darstellt. (...) Wir machen somit die grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (*competence*; ...) und Sprachverwendung (*performance*; ...). (Chomsky, 1969 [1965], 14 sg)

La competenza linguistica assume il carattere di un *linguistic device*, di un dispositivo geneticamente prefigurato, di cui l'uomo dispone universalmente e che gli permette di generare strutture linguistiche grammaticalmente consistenti. La competenza è dunque dell'ordine del potenziale, delle attitudini inerenti al soggetto, uno schema grazie al quale l'essere umano è in grado di acquisire la lingua e di utilizzarla. La competenza è concepita quale presupposto, la *langue* saussuriana, necessario affinché si possa dare una *performance* linguistica, la *parole*.

Nel discorso sulla nozione occorrerebbe prestare attenzione a questa distinzione, onde chiarire se la *competenza* sia dell'ordine del dispositivo potenziale, delle attitudini degli individui, o dell'applicazione sugli oggetti, dell'uso in situazioni concrete. Malauguratamente proprio questa distinzione è stata parecchio trascurata, cosicché il campo della discussione si è aperto a continue confusioni e imprecisioni teoriche. Di fatto le nozioni di *competenza* entrate in uso negli ultimi decenni, soprattutto nella tradizione anglosassone e in quella germanofona, fanno per così dire la navetta tra questi due significati, dando adito ad una molteplicità di aggettivazioni come in inglese, dove, e solo per citare qualche esempio, accanto agli abituali *social* o *personal* si trovano *conceptual*, *precedural*, *performance*, *heuristic*, *epistemological*, *actualized competence*, ecc. o in tedesco con i classici *Fach-*, *Methoden-*, *Sozial-*, *Selbst-* e naturalmente *Handlungskompetenz*¹⁴⁸. Che alla polisemia non vi possano essere ragionevolmente dei limiti è tutto sommato ovvio, ma che proprio sulla distinzione fondamentale tra *competenza* e *performance* non vi sia stato uno sforzo di chiarificazione testimonia di un'incertezza teorica assai marcata. Non da ultimo per questa ragione abbiamo messo alla base del nostro lavoro un nozione di *competenza* che non trascura questa distinzione. Si tratta della nozione che attinge soprattutto alla tradizione francese e che, introducendo i due livelli della *competenza* e delle *risorse*, colloca la prima, invertendo la logica linguistica, nell'alveo della performance, quindi dell'attuazione in situazione, e le seconde nell'alveo della competenza, quindi delle attitudini e delle potenzialità. Avremo modo più oltre, nella terza parte, di approfondire il modello e i suoi presupposti teorici.

¹⁴⁸ Cfr. nel merito Boldrini & Ghisla, 2006; Winterton et al., 2005

6.2. La competenza: contesto istituzionale e pedagogico

Come già accennato affrontiamo dapprima la realtà istituzionale e pedagogica. Lo facciamo entrando in *medias res* illustrando gli esordi della cosiddetta *Competence-Based-Education* (CBE) di provenienza anglosassone per passare in seguito all'introduzione della nozione di competenza nella riforma del sistema scolastico inglese. Avremo così le premesse per continuare il discorso sul fronte più specificamente istituzionale.

6.2.1. Gli esordi della Competence-Based-Education (CBE)

La nozione di *competenza* nel campo formativo si affaccia alla ribalta originariamente e in modo deciso negli Stati Uniti degli anni '60 del secolo scorso, dando luogo a diverse correnti di pensiero pedagogico-didattico¹⁴⁹.

Il tentativo di mettere a fuoco l'essenza astratta del concetto di competenza nell'originario contesto formativo americano ci suggerisce il ricorso al detto latino *non scholae sed vitae discimus*, sottolineandone la dimensione genuinamente pragmatica di ideale e di obiettivo normativo che vorrebbe bandire ogni inutile nozionismo dalla scuola. Così Stephenson e Raven, con riferimento alla *Competence-Based-Education*, il movimento predominante, sintetizzano quanto segue nell'introduzione alla loro analisi dell'uso delle competenze nella società dell'apprendimento:

„Those who advocate CBE argue that teachers and lecturers need to focus on helping pupils and students develop the competencies they need to carry out various kinds of activity instead of filling their heads with information.“ (Raven & Stephenson, 2001, IX)¹⁵⁰

Di per sé l'idea di liberare la scuola dal nozionismo a favore di un rapporto più saldo e diretto con la realtà e la vita non è una novità: anzi, proprio la pedagogia d'inizio '900, sia negli Stati Uniti con il pragmatismo deweyano, sia in Europa con la Scuola Attiva avevano iscritto questo obiettivo nel loro programma. E nemmeno si può affermare che il concetto di *competenza* sia stato finora particolarmente illuminante. Non a caso Stephenson e Raven rimandano al fatto che

„Unfortunately, despite recent worldwide work on competencies variously decribed as skills, core skills, enterprise skills, life skills, and personal transferable skills, the competencies that are to be nurtured, the ways in which they are to be nurtured, and the ways in which they are to be assessed remain unclear.“ (ibid, IX)

Sarebbe tuttavia fuori luogo ridurre l'orientamento verso le competenze a semplice vino vecchio in botti nuove. Nel contesto originario americano della CBE, ma poi anche nelle sue estensioni al mondo anglosassone, il concetto di *competenza* aveva in origine un carattere aperto, animato dall'idea di una formazione al servizio di esigenze autenticamente umanistiche e di resistenza alle tentazioni meramente strumentali e tecnologiche. La nozione

¹⁴⁹ Queste, come assai consueto nel contesto americano, si delineano pure quali movimenti ideologici il cui zelo missionario non disdegna il proselitismo e nemmeno la prospettiva di voler riformare formazione e scuola ben oltre i limiti dello Stato americano. L'identità di questi movimenti, non solo accademica, ma pragmaticamente indirizzata verso il “cambiamento del mondo”, fa sì che dal dibattito emerga una concettualizzazione che, andando oltre gli interessi scientifici sconfini nell'ideologico.

¹⁵⁰ Certo non si tratta qui di una pretesa esclusiva del pragmatismo pedagogico americano. Si veda ad esempio la conclusione simile, anche nell'uso della terminologia, ma sviluppata da presupposti ben diversi da parte di Edgard Morin nel suo noto testo „Une tête bien faite“ (Morin, 1999).

di *competenza*, come rileva Wolf, doveva veicolare qualità umane intese in senso ampio, olistico, proiettate verso l'integrazione di capacità e conoscenze:

„The competence movement, in the United states, the UK and Australia has always paid attention to the importance of broad conceptions of what ‚competence’ involves – insisting that ‚competence is a wide concept’, embracing transfer, planning, personal effectiveness and not merely narrow skills.” (Wolf 1995, 63)¹⁵¹

Vogliamo designare questa nozione di competenza, tipica per gli esordi della CBE, come *Competenza I*. Infatti, rispetto agli intendimenti originari si è ben presto andata delineando una trasformazione decisiva verso quella che chiameremo *Competenza II*. Se facciamo riferimento al campo semantico delimitato dai tre poli proposto in precedenza, allora la prospettiva emancipatrice dei rappresentanti della *Competenza I* fa sì che si collochino chiaramente nella sfera di un approccio umanistico-radical (Polo C, cfr. fig. 3). La metamorfosi del concetto di *competenza* si compie a partire dagli anni '70 sullo sfondo di una triplice convergenza storica:

- con gli anni '70 inizia ad aumentare la pressione sul sistema formativo affinché renda maggiormente e più sistematicamente conto del proprio operato. Si inizia a parlare di *accountability* quale componente di un pilotaggio della scuola fondato più sui risultati (*output*) che non sulla qualità del sistema (*input*). Non a caso la nozione di *competenza* diventa vieppiù l'espressione deputata a designare proprio l'*output* e l'*outcome*, quindi sia i risultati del processo educativo immediatamente misurabili e controllabili, sia l'impatto più indiretto e mediato sulla realtà. Ciò che viene richiesto alla scuola non è più tanto di dotare gli studenti di contenuti formativi, vale a dire di conoscenze generali o specifiche (*declarative knowledge*), ma di permettere lo sviluppo di capacità atte ad affrontare situazioni di vita e a svolgere compiti professionali. Si compie una declinazione utilitaristica della massima latina: la formazione deve essere direttamente e tangibilmente utile per la vita, le conoscenze mutano in capacità (*procedural knowledge*, *know how* o ancora per restare nella terminologia inglese *skill*), l'orientamento verso l'*output* e l'*outcome* funge da garanzia.
- già negli anni '50 aveva avuto inizio il dibattito attorno alla valutazione tradizionale¹⁵², criticata per le sue identità prevalentemente normativa, ma anche per la limitazione ai saperi nozionistici e ritenuta insufficientemente oggettiva e valida per dare adito a giudizi affidabili. Su queste basi si era sviluppato da un lato il movimento americano classico della valutazione *multiple-choice and paper-and-pencil* e dall'altro lato il cosiddetto *criterion-based assessment*, la valutazione criteriale. Se il movimento che fa capo ai test si caratterizza soprattutto per l'adozione di principi e modalità psicometrici, e la valutazione criteriale pone piuttosto esigenze pedagogiche, ad entrambe le tendenze è comune una certa matrice comportamentista e l'adozione degli strumenti della metodologia empirica. Ciò significa che solo i risultati dell'apprendimento traducibili in obiettivi

¹⁵¹ In questo senso la nozione in origine, pur inserendosi nell'ampio orizzonte del discorso curricolare (cfr. infra, § 8.3.), non prevedeva una meccanicistica anticipazione di tutto quanto debba essere misurato e valutato e non assecondava aprioristicamente l'ideologia del controllo. (Cfr. Pinar et al., 1995, 11 sgg)

¹⁵² Il confronto sulla valutazione scolastica si intensifica già sin all'inizio del secolo con l'invenzione dei test d'intelligenza e poi, negli anni trenta, con i primi studi sull'affidabilità delle note. La nozione di competenza viene portata alla ribalta da un articolo di McLelland diventato famoso dove l'autore contrappone proprio l'esigenza di valutare competenze alla pratica in uso di testare l'intelligenza – “Testing for Competence rather than for ‘Intelligence’” (McClelland, 1973).

operazionalizzabili, tassonomizzabili e quantificabili, vengono ritenuti valutabili. Di conseguenza anche le competenze debbono essere operazionabilizzabili e misurabili.

- è dunque comprensibile come nella stessa epoca inizi l'inarrestabile ascesa della didattica per obiettivi e della sua ideologizzazione. Agli esordi, alimentati da un'intensa discussione e ricerca accademica, si mettono in evidenza modelli che si fondano su percorsi formativi tassonomizzati e fanno ricorso alle nuove tecnologie informatiche l'*insegnamento programmato* e il *mastery learning*. La didattica per obiettivi, in particolare nella versione operazionalizzante¹⁵³, sembra poter offrire una via d'uscita alla mancanza di sistematizzazione ed efficienza dell'insegnamento e soprattutto aprire nuovi orizzonti per una valutazione fondata scientificamente e tale da assicurare il controllo dei processi formativi.

Pilotaggio della scuola legato al controllo dei risultati (*accountability, output*), valutazione imperniata sul *testing* (misurabilità empirica), didattica per obiettivi (standardizzazione, operazionalizzazione, tassonomizzazione): queste sono le tre tendenze che convergono sull'orizzonte della discussione e della pratica educativa negli Stati Uniti e nell'area anglosassone. Così la nozione di *competenza* si ritrova con tre compagni di viaggio. La condivisione del percorso porta alla metamorfosi dalla *Competenza I* alla *Competenza II*. Il nuovo concetto di *competenza* non è più aperto e olistico, al contrario richiama la necessità di definire l'apprendimento in termini precisi, osservabili e misurabili. La frantumazione tayloristica delle *competenze* aveva preso avvio mettendosi al servizio del *test-based-asseessment*. Il concetto di *Competenza II* non si distingue più in nessuno modo dal concetto di *obiettivo operazionalizzato* che ha contraddistinto gli esordi e l'evoluzione della didattica per obiettivi più rigida. Il fatto che abbia allargato il campo d'interesse dalle conoscenze (*declarative knowledge*) alle capacità (*skills*) e cerchi di integrare l'azione come dimensione importante non ne modifica lo statuto epistemologico e l'essenza ideologica. Negli Stati Uniti questa concezione di *competenza* trova un'ampia traduzione operativa nella prassi del *minimum competency testing* che comporta il passaggio definitivo dalla valutazione in senso tradizionale alla misurazione di prestazione d'apprendimento (cfr. Wolf 1995, 80 ff).

Di fatto la *competenza II*, ossia la nozione di competenza più frequentemente utilizzata nel contesto pedagogico e formativo attuale, non è che un termine diverso per "obiettivi operazionalizzati", con l'unica differenza di estendere il campo d'applicazione dai saperi ai saper fare, accentuando l'importanza di questi ultimi.

L'intensificazione del confronto con le competenze nel contesto educativo osservata negli Stati Uniti negli anni '60 e '70 si è gradatamente estesa a tutta l'area anglosassone, per poi toccare anche i paesi europei e soprattutto le istituzioni internazionali, conferendo alla *cultura delle competenze*, intensa prevalentemente nel senso da noi designato con *Competenza II*, un vero e proprio retroterra istituzionale. Ci pare che l'esempio inglese sia particolarmente significativo e importante. Infatti è proprio nel Regno Unito che le competenze assumono durante gli anni '80 un ruolo decisivo non solo nel dibattito educativo, ma nella radicale riforma del sistema formativo, in special modo quello professionale.

¹⁵³ Se veda per il concetto di obiettivi operazionalizzati l'approccio di Mager, 1962, che ha contraddistinto il dibattito sulla didattica per obiettivi e sulla valutazione degli ultimi decenni e per la tassonomizzazione il testo classico di B. S. Bloom et al., 1956. La tassonomia di Bloom venne sviluppata specificamente a fini valutativi. Per gli adattamenti della tassonomia si veda L. W. Anderson & Krathwohl, 2001, e per una discussione critica Bereiter & Scardamalia, 1998.

6.2.2. La competenza nell'esperienza scolastica inglese

*„The current approach to competence-based assessment
has led us down a cul-de-sac.“
(Wolf 2001, 464)*

Verso la metà degli anni '80 in Inghilterra prende avvio un'ampia e profonda riforma della formazione professionale le cui ambizioni sono di una radicalità fuori del comune¹⁵⁴. Muovendo da una situazione logorata in relazione sia ai contenuti sia all'organizzazione e alle modalità di valutazione e certificazione, viene concepito il progetto di un nuovo sistema di formazione professionale e ben presto si passa alla sua concretizzazione. I concetti alla base del progetto sono principalmente quattro, *competence, standard, assessment, modularization*, e costituiscono l'architettura del cosiddetto *National-Vocational-Qualification-System* (NVQ). Di seguito tracciamo per sommi capi il modello NVQ e la sua articolazione curricolare attorno alle nozioni di *competenza* e di *standard*, per poi discutere brevemente la sua attuazione e i risultati ottenuti. Affronteremo poi più in dettaglio la questione della valutazione, del *competence-based assessment* così come si è cercato di attuarla con la NVQ¹⁵⁵.

Due sono i modelli pedagogici di riferimento del progetto di formazione professionale, entrambi hanno fornito importanti spunti relativamente sia ai contenuti sia al sistema organizzativo: i) la *Competence-based Education* (CBE) appena discussa, da cui ci si aspetta importanti stimoli per poter rispondere alle esigenze del mondo del lavoro, e ii) l'idea di *modularizzazione* dell'offerta formativa, collegata con forti aspettative di flessibilizzazione del sistema, in funzione delle esigenze degli individui e del mercato del lavoro¹⁵⁶. La centralità del concetto di *competenza* è in ogni modo evidente come sottolinea Wolf: „the idea of competence seems to offer a conceptual framework within which to rethink both content and delivery.“ (Wolf 1995, XII)

La basi istituzionali del nuovo sistema vennero attribuite al National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), l'unica istanza legittimata al riconoscimento delle qualifiche professionali. Le organizzazioni professionali, le cosiddette *Industry Lead Bodies* – (ILB)¹⁵⁷, responsabili dei contenuti della formazione, vengono sottoposte al controllo del NCVQ e devono far richiesta di approvazione dei curricula che, esplicitamente, definiscono le competenze necessarie per l'esercitazione di una professione e indicano gli standard richiesti. Come si vede, l'idea di standard viene subito introdotta quale punto di partenza per l'impostazione della formazione e di arrivo per la valutazione delle competenze. Nel „White Paper – Employment for the 1990s“ del 1988 si precisa:

„These standards must be identified by employers and they must be nationally recognised. Thus we need a system of employer-led organisations to identify and

¹⁵⁴ Wolf precisa queste ambizioni come segue: „...to create a revolution, to transform the nature of training and education.“ (Wolf 1995, 130)

¹⁵⁵ Per una rappresentazione aggiornata del sistema formativo inglese si veda Bonoli & Ghisla, 2008

¹⁵⁶ Per una discussione del concetto di modularizzazione e della sua applicazione all'organizzazione dei curricula si veda Ghisla, 2005b

¹⁵⁷ ILB si compongono di rappresentanti dei datori di lavoro e dei sindacati e si riferiscono a determinati settori professionali.

establish standards and secure recognition of them, sector by sector, or occupational group by occupational group.”¹⁵⁸

In questo modo si statuisce una premessa ricca di conseguenze per il NVQ e per la valutazione: ogni professione o area professionale deve partire da uno standard riconosciuto a livello nazionale, dotato di un linguaggio comune, di un significato condiviso circa le richieste poste alla formazione professionale e fondato sulla volontà di far valere il dispositivo su tutto il territorio nazionale:

„... NVQs are (...) based on the fundamental assumption that, for each industry, there exists a single identifiable model of what ‘competent’ performance entails.” (Wolf 1995, 18)

Come si arriva alla definizione delle competenze e degli standard alla base del NVQ? Anzitutto occorre ricordare che il NVQ

„...is a ‘statement of competence’ which incorporates specified standards in ‘the ability to perform in a range of work-related activities, the skills, knowledge and understanding which underpin such performance in employment’”¹⁵⁹.

Secondo le disposizioni del NVQ gli standard devono essere definiti in modo molto preciso e partendo da un’analisi funzionale delle attività professionali. Per Fletcher questa analisi comporta i seguenti punti:

„This involves beginning with the *key purposes* of the sectorial occupation and identifying the *key functions* undertaken. The concept of function is highly important. Many earlier analysis techniques focused on tasks, which represent a lower level of activity. The following may be helpful in distinguishing between these different terms:

Tasks – activities undertaken at work.

Functions – the purpose of activities undertaken at work.”¹⁶⁰

Il processo continua poi come segue:

„The functional analysis enables the analyst to identify the key outcomes – those related to the underlying purposes. Those key outcomes must then be turned into units and elements of competence, expressed in outcomes terms. It is here that criteria appear, in the form of the ‘performance criteria’ which are the centre of the standards.” (Wolf 1995, 16)

Si tratta quindi di identificare le funzioni chiave dell’attività professionale, i cosiddetti *units*, da dettagliare sotto forma di elementi specifici e di criteri di prestazione, considerando che

„an element of competence is the description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do. It encompasses some action, behaviour or outcome which has real meaning in the occupational sector to which it relates.” (Wolf 1995, 19)

Schematicamente il tutto si può riassumere come alla fig. 5.:

¹⁵⁸ Cit. da Wolf 1995, 15, che a sua volta cita Debling 1989.

¹⁵⁹ Training agency 1988/9, cit. da Wolf 1995, 17

¹⁶⁰ Fletcher 1991, cit. da Wolf 1995, 16

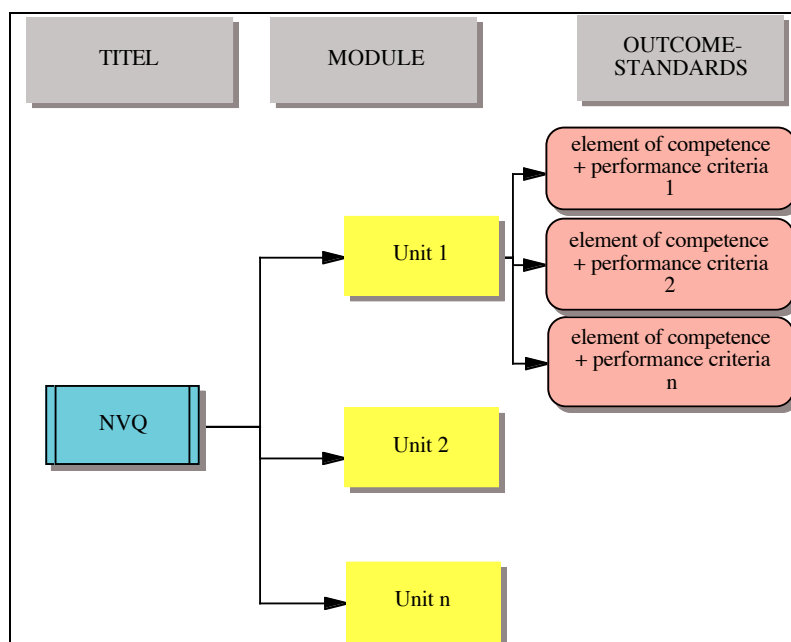


Fig. 5: Struttura del sistema inglese NVQ

Ciò che avviene è un processo di operazionalizzazione di funzioni in *outcomes* osservabili. Per potersi immaginare l'entità e la complessità del sistema occorre tenere presente che ogni NVQ, quindi ogni specifica qualifica professionale è ottenibile a cinque livelli diversi, il che significa un numero molto elevato di outcome-standards da verificare. I contenuti specifici, ad esempio le conoscenze di matematica, devono essere precisati nella descrizione delle funzioni e quindi negli elementi di competenza. Già una lettura relativamente semplificata del modello permette di intuire un'impostazione di fondo improntata alle esigenze della valutazione finale e delle necessità implicite o esplicite che ne derivano. Questo nesso risulta maggiormente chiaro se ricordiamo il contesto che fa da corollario al modello modulare NVQ e alla metodologia della valutazione che lo contraddistingue, vale a dire la tradizione legata a quella che abbiamo definito *Competenza II* e ad un *assesment* basato sui seguenti punti cardine (Wolf, 1995, 21-23):

1. *One-to-one correspondence with outcome-based standards* (per ogni candidato deve essere valutabile la padronanza di ogni singolo elemento di competenza sulla base del criterio indicato);
2. *Individualized assessment*;
3. *Competent/not yet competent judgment only*;
4. *Assessment in the workplace*;
5. *No specified time for completion of assessment*;
6. *No specified course of learning/study*.

I principi 2, 5 e 6 rimandano alla separazione totale tra processo di insegnamento/apprendimento e processo di valutazione/qualificazione: ognuno è libero di acquisire le competenze dove e quando meglio crede e poi presentarsi alle procedure di valutazione e qualifica. I principi 1, 3 e 4 sanciscono che tutti gli elementi di competenza devono essere valutati in un contesto lavorativo e giudicati in base alla scala dicotomica competente/non competente. Tutto ciò comporta una serie di conseguenze: non vengono

valutate conoscenze o capacità che non siano direttamente connesse con la professione e la valutazione avviene tramite esperti. Per la formazione professionale si attua così una rottura radicale con le forme di valutazione tradizionale.

Le aspettative riposte in questo modello erano come detto elevate. La valutazione delle competenze con un modello standardizzato¹⁶¹ e in contesto professionale avrebbe dovuto assicurare maggiore validità e affidabilità prognostica, maggiore trasparenza e confrontabilità delle qualifiche e dunque contribuire ad un miglioramento decisivo del sistema nel suo insieme:

„A competency-based system will ... be far superior to traditional forms because it is so transparent, and because it delivers exactly what is described. And it can be delivered because performance criteria are so clearly defined that the assessor can describe a candidate as having unambiguously achieved (or ,not yet achieved') them. (Wolf, 2001, 455)

In che misura queste attese sono state soddisfatte, in che misura hanno suscitato problemi imprevisti o imprevedibili?

All'osservatore critico appare subito la mutazione del concetto di competenza così come lo abbiamo descritto in precedenza. Wolf si esprime nei termini seguenti:

„The contrast between the apparent simplicity and broadness of ,competence' as a concept and the restrictive and rigid reality is remarkable. (...) It also becomes increasingly questionable as a suitable approach for a world of rapid technological change and fluid job boundaries.“ (ibid., 460)

La macchinosità e la pesantezza del sistema desta ben presto dubbi circa la sua adattabilità proprio di fronte alle esigenze tecnologiche di rapido cambiamento a cui si voleva ispirata. I principali problemi che incidono negativamente sulle aspettative si pongono a due livelli: quello della traduzione pratico-operativa e quello teorico. Il modello parte dalla premessa che gli esperti (valutatori appositamente formati), mettendo a confronto le performance osservate in contesti di lavoro con i criteri prefissati, possano procedere senza particolari difficoltà ad un giudizio sulla padronanza dei singoli elementi di competenza. Ma in realtà le cose sono andate diversamente:

„The reality, unfortunately, is somewhat different. As a result, the short history of NVQs has also been one in which the quest of clarity has produced an ever more complex and complicated ,methodology'.“ (ibid., 457)

La chiarezza e l'univocità attese hanno faticato a manifestarsi nonostante i notevoli sforzi di definizione precisa degli elementi di competenza, lasciando aperti insospettiti varchi all'interpretazione e al dubbio che hanno reso necessari raffinamenti nella formulazione delle unità e ulteriori informazioni a sostegno delle articolazioni del giudizio. Tutta la procedura si è trovata invischiata in una sorta *spirale operazionalizzativa*: l'aumento del livello di precisione e delle informazioni non ha fatto altro che ingenerare una dinamica perversa con nuove richieste di precisazione.

„This lack of clarity became noticeable fairly early on. The response was to institute a new notion, that of the ,range statement'. These quickly became a compulsory addition to all standards. Range statements officially ,describe the limits within performance to be identified standards is expected, if the individual is to be deemed competent'. In other words, they contextualise the performance criteria. (...) They impose further assessment requirements because competence must be fully assessed

¹⁶¹ Es sei darauf hingewiesen, dass diese Erwartungen gegenüber einer kompetenzorientierten Leistungsmessung durchaus auch mit einer gewissen empirischen Evidenz gestützt werden können (vgl. dazu Wolf 1995, 30 ff)

„across the range. They also greatly increase the length of the documentation – sometimes taking up as much space as the performance criteria themselves. (...) In spite of the level of detail created by range statements, they were rapidly followed by another compulsory addition to standards: „specifications of underpinning knowledge and understanding’. These came in response to growing concern that NVQs were far too narrow – and also backward looking: something that was in fact virtually guaranteed by requiring lead bodies to focus entirely on analysis of current jobs.“ (ibid, 458 sg)

„The resulting standards and qualification have become huge and unwieldy documents. The apparently economical notion of „competence’ has become exhaustively defined and constrained. In the process it becomes increasingly undeliverable and increasingly unattractive to employers as a basis for either their own training programmes or as a way certifying employees. (ibid, 460)

In effetti i tecnici del NVQ sono rimasti molto sorpresi dalla difficoltà di poter padroneggiare la complessità della realtà da valutare. Le condizioni specifiche dell’attività professionale con variabili in mutamento, con la presenza continua di fattori umani imponderabili, con l’inesorabile margine di soggettività interpretativa degli esperti, con la fragilità del consenso sugli standard, ecc., tutto ciò ha ingenerato la spirale, spingendo il sistema ai margini della controllabilità. Come dire che la logica dei mezzi e la loro dinamica specifica hanno iniziato a dominare l’insieme del processo. La dialettica tra mezzi e fini ha fatto crescere a dismisura gli strumenti sotto forma di documenti, disposizioni, regole rendendo vano lo sforzo di raggiungere gli obiettivi. Il rischio che le aspirazioni della procedura di valutazione venissero vanificate dalle condizioni tecniche della sua applicazione si è fatto sempre più reale¹⁶², mettendo a repentaglio tutta la riforma.

Ma le difficoltà non sono attribuibili semplicemente alle condizioni tecniche di applicazione che, al limite potrebbero essere ottimizzate riducendo disfunzioni e frizioni, esse derivano anche da problemi teorici di fondo:

„Yet the tendency is inherent in the idea of completely transparent, unambiguous „outcomes’ as an operational idea. It becomes inevitable if one attempts to measure competence precisely and use it as a basis for national (or international) certification and accreditation.“ (ibid, 460)

„However „precise’ one becomes when one goes down this route, there is always a call for yet more definition. This is exactly the UK experience with NVQs. Performance criteria might mean all sorts of things – so we added range. Range can be interpreted in all sorts of ways – we added more lists. At the end of this process, and in all good faith, people can still be ascribing „competence’ to very different behaviour.“ (ibid, 462)

Teoricamente il problema si annida nell’impostazione metodologica che mira al rispetto di criteri empirici e di standard in un contesto che non si addice alla ricerca empirica e scientifica *strictu sensu*. L’applicazione più o meno meccanica della categoria empirica della misura e degli standard (cfr. infra, cap. 12) alla valutazione pedagogica e didattica di prestazioni individuali comporta inevitabilmente questi problemi, a meno che non si vogliano eclissare dietro una cortina di pseudoscientificità, come successo più o meno manifestamente con il movimento del *testing*. La valutazione degli apprendimenti, anche se scorporata completamente dai processi di insegnamento/apprendimento come nel caso delle

¹⁶² Occorre ovviamente far riferimento anche al fattore costi che sembra altresì mettere in discussione tutto il sistema di valutazione (cfr. Wolf 1995, 109 sgg)

NVQ, resta un fenomeno dai tratti normativi, fortemente condizionato dalla variabilità del contesto e delle persone che valutano, per quanto queste possano essere formate appositamente:

„... any assessment process is complex, incremental, and, above all, judgemental. It has to be because the actual performance which one observes – directly, or in the form of artifacts – is intrinsically variable.“ (ibid, 464)

Queste esperienze inducono a porre una questione di fondo:

„We have argued that standards cannot begin to provide item specifications so tight that anyone could use them to construct reliable and consistent assessments. But does this, in fact, matter? Or can a shared occupational culture make the requirements unambiguous so that the endless spiral of specification which, we argued, was always attendant on criterion-referencing is broken by the existence of shared expertise?“ (ibid, 462)

L'interrogativo tocca il paradigma del *output-assesement* nella sua essenza, quantomeno per quanto riguarda la sua applicazione alla valutazione delle prestazioni individuali con una valenza per la relativa certificazione individuale¹⁶³. L'esperienza inglese mostra esemplarmente quanto problematico possa diventare l'uso indiscriminato di modelli valutativi mutuati dagli approcci empirici dell'operazionalizzazione di obiettivi formativi, inesorabilmente votata ad ingenerare una spirale di crescente frantumazione e atomizzazione delle competenze in unità valutative minime¹⁶⁴. Ciò di cui il contesto formativo necessita è un paradigma valutativo proprio, pur nella considerazione delle specificità dei diversi percorsi formativi.

6.2.3. OCSE e organizzazioni internazionali

Uno degli interessi principali delle organizzazioni internazionali per la scuola e i sistemi formativi consiste nel raccogliere informazioni e dati che possano tornare utili alla comunità degli stati come pure alle organizzazioni e alle imprese nel mondo del lavoro e nella società civile per impostare la loro politica e le loro attività. L'OCSE ha dato avvio nel 1992 alla pubblicazione di *Education at Glance*, assumendo in questo campo, anche per la sua rappresentatività nell'ambito degli stati economicamente forti del mondo occidentale, una certa leadership. L'Unione Europea, muovendosi dal canto suo piuttosto in un'ottica politica, ha pure sviluppato un'intensa attività. Se in origine la raccolta dei dati si limitava ad indicatori piuttosto tradizionali, verso la fine degli anni '80 si è sviluppato un crescente interesse per i cosiddetti *outcomes* dei sistemi educativi. La questione delle *competenze* è balzata subito alla ribalta entrando, soprattutto nella forma delle *competenze trasversali* (*cross-curricular competencies*) e delle *competenze chiave* (*key-competencies*), nelle agende delle organizzazioni internazionali.

Progetti delle organizzazioni internazionali

Muovendo da queste premesse, l'OCSE promosse nel 1993 uno studio di fattibilità per valutare l'identificabilità delle *cross-curricular competencies* (CCC). L'accento era posto sui

¹⁶³ Merita per contro una discussione diversa l'uso degli stessi strumenti di valutazioni empirici per la valutazione a livello di meso- e di macrosistemi.

¹⁶⁴ Non abbiamo toccato in questa discussione i problemi riguardanti il cosiddetto *washback*, vale a dire gli effetti di ritorno sui processi di insegnamento e apprendimento del genere *teaching for testin e test-driven learning and teaching*, anche perché il sistema NVQ è istituzionalmente separato dai processi di insegnamento.

seguenti aspetti: *politics, economics, civics; problem-solving; self-perception/self-concept; communication*¹⁶⁵. In questo modo si accreditava l'opzione di una considerazione delle competenze umane che possono essere importanti per i diversi settori della vita individuale e sociale e si ribadiva la triplice esigenza per cui

- gli *outcomes* dei sistemi formativi definiscano le competenze umane nel loro insieme,
- le *competenze* servano ad affrontare situazioni di vita,
- non si considerino solo competenze acquisite in contesti scolastici, ma anche in altri contesti di vita¹⁶⁶.

Questi sono gli orientamenti che hanno dato il là al lancio diversi programmi di identificazione e valutazione delle competenze, in particolare il *Programme for International Student Assessment* (PISA), concretizzato a partire dal 2000 con l'intento di valutare le competenze dei giovani quindicenni, regolarmente a scadenze di tre anni ed ogni volta con accenti diversi:

„(PISA) aims assessing the extent to which young people have acquired the wider knowledge and skills (...) that they will need in adult life.“ (OECD 1999, 9)

I rilevamenti si concentrano sui tre ambiti della lettura, della matematica e delle scienze naturali, ai quali si applica indistintamente il termine inglese di *literacy* che si avvicina al significato di *competenza*. Ad ogni rilevamento triennale ci si concentra su uno di questi ambiti, aggiungendo la componente ICT e poi specifici aspetti trasversali, l'apprendimento autoregolato nel 2000 e il problem-solving del 2003. Per rendersi conto del concetto di *competenza* che sottosta a PISA, vale la pena di riprendere alcune delle definizioni utilizzate:

Reading literacy:

„...reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.“ (OECD 1999, 20)

“The words ‘reflecting on’ emphasize the idea that readers are active participants in the reading process, thinking about the content in the context of their previous experiences and knowledge or about the structure or form of the text. In addition, the phrase ‘participate in society’ in the PISA formulation is intended to imply that literacy allows people to contribute to society and to engage in cultural, economic, social, and political life.” (Salganik 2001, 22)

Self-regulated learning:

„... *self-regulated learning* is the ability to organize and regulate one's own learning – both independently and in groups – and the ability to overcome difficulties in the learning process.“ (ibid, 23) Questo concetto integra anche aspetti attinenti alle *strategie di apprendimento*, alla *motivazione* e al *self-concept*.

Problem-solving:

¹⁶⁵ Per i risultati di questo studio si veda la pubblicazione Prepared for Life, OECD 1997.

¹⁶⁶ Salganik sintetizza come segue i risultati emersi dai diversi studi di fattibilità:

„• *Desired outcomes of education are broader than the acquisition of subject-related knowledge typically taught in schools.*

• *Acquisition of competencies – i.e., learning – extends beyond the school context.*

• *learning is preparation for life.*“ (Salganik 2001, 29)

„Problem-solving is the combination of many different cognitive and motivational processes that are orchestrated to achieve a certain goal that could not be reached by simply applying a well-known routine or algorithm.“ (ibid, 23)

Adult Life Skills

In collaborazione con l'OCSE venne organizzata ancora prima di PISA la International Adult Literacy Survey (IALS). Studi analoghi negli Stati Uniti (National Adult Literacy Survey – NALS, 1990) e in Canada (Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities, 1989)¹⁶⁷ avevano preparato il terreno. La IALS definiva *literacy* come segue:

„...the ability to understand and employ printed information in daily activities at home, at work and in community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential.“ (OECD & Human Resources Canada 1995, 14, cit. da Salganik 2001, 20)

La IALS venne poi ampliata e sostituita dalla *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL) che prevede il rilevamento non solo della cosiddetta *document literacy*, ma anche della *numeracy*, dello *analytical reasoning*, del *teamwork* e delle *ICT*. Il concetto di base della ALL „is based on a review and integration of two areas of inquiry: efforts to identify broad categories of workplace skills and psychological theories of intelligence.“ (Salganik, ibid, 25)¹⁶⁸ È interessante notare come ALL non rappresenti solo una sintesi di diverse inchieste sulle capacità (*skills*) condotte in precedenza, ma che cerchi di integrare anche le principali teorie dell'intelligenza.

„The ALL overarching framework proposes a combination of the psychological approaches resulting in four core domains of intelligence: crystallized analytical abilities (recall of accumulated knowledge and previously-applied information processing skills); fluid analytical abilities (reasoning abilities); practical abilities (abilities to apply knowledge and skills in the context of the individual's daily life); and creative abilities (abilities to create, invent, imagine, hypothesize, and generally to cope with relative novelty). (Salganik, ibid, 26)

Preparation for Citizenship

La International Association for the Educational Achievement (IEA) lanciò nel 1993 uno studio “in response to interest related to worldwide initiatives towards democratic reform and concern about cohesion in many societies.” (Salganik, ibid, 27) L'obiettivo principale dello studio *Civic Education Study* (CivEd) era di “...identify and examine in a comparative framework the ways in which young people are prepared to undertake their role as citizens in democracies and societies aspiring to democracy” (Torney-Purta et al. cit. da Salganik, ibid, 27). Cinque aspetti vennero presi in considerazione:

- a) *factual knowledge*,
- b) *skills in using civic-related knowledge*,
- c) *understanding of concepts such as democracy, citizenships, scope of government*,
- d) *attitudes regarding institutions and issues*,
- e) *civic-related actions, practices, and dispositions toward actions*.

¹⁶⁷ I primi risultati sono stati pubblicati in: *Literacy, Economy and Society*, OECD & Human Resources Canada, 1995

¹⁶⁸ Il concetto venne elaborato da un gruppo di autori che hanno svolto una sintesi di inchieste sulle capacità svolte in Australia, Canada, USA e Regno Unito: Binkley, Sternberg, Jones & Nohara : *The ALL Overarching Framework for Understanding and Assessing Lifeskills*, 1999.

Si può notare anche in questo caso come vi sia uno sforzo per muoversi nella direzione di un concetto di *competenza* ampio, non limitato a semplici capacità, ma comprensivo di conoscenze e atteggiamenti.

Per il proprio programma di rilevamento l'OCSE aveva inizialmente adottato una strategia piuttosto pragmatica, facendo ricorso a categorie già utilizzate in altre inchieste come ad esempio la International Association for the Educational Achievement (IEA). Presto tuttavia ci si rese conto del rischio di una mancanza di concettualizzazione che avrebbe potuto mettere in discussione il valore dei risultati. Per questa ragione nel 1997 venne lanciato il progetto *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), con l'obiettivo di mettere a punto un quadro teorico-concettuale capace di raccogliere ampi consensi. Il progetto ha prodotto molteplici materiali e si è concluso con una pubblicazione dal titolo emblematico: *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (Rychen & Salganik 2003).

I ministri dell'educazione dei paesi OCSE hanno ribadito in un importante comunicato del 2001 (Investing in Competencies for All, 2001) che

„sustainable development and social cohesion depend critically on the competencies of all of our population – with competencies understood to cover knowledge, skills, attitudes, and values.“

Sulla scorta di questo quadro strategico, le questioni centrali per il programma di rilevamento degli indicatori di competenza dell'OCSE sono d'altro canto state sintetizzate dal suo direttore Andreas Schleicher come segue:

„Are individuals in various social, occupational, and cultural contexts well prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyze, reason, and interact with the world through appropriate and effective methods and tools? Do they have the capacity to act autonomously and interact in socially heterogeneous groups? And how do these competencies contribute to a successful life and well-functioning society?“ (Schleicher 2003, 161)

Con l'Agenda di Lisbona la Comunità Europea ha da parte sua lanciato un ampio programma politico-economico fondato sull'idea della centralità del *capitale umano* e del *life long learning* quali risorse principali per fare dell'UE lo spazio economico più concorrenziale e dinamico del mondo entro il 2010. Fra le idee fondamentali di questo progetto vi è quella di creare uno spazio formativo europeo, tale da favorire non solo la qualità della formazione stessa, ma anche la mobilità in generale (degli studenti e dei lavoratori), la permeabilità dei percorsi formativi e il riconoscimento reciproco dei certificati. Al centro di questa prospettiva politico-istituzionale vi è l'assunto che la nozione di *competenza* possa in effetti servire come strumento di pilotaggio e di ridefinizione dei contenuti e dell'organizzazione dei sistemi formativi. Componenti importanti dell'Agenda di Lisbona sono le riforme della formazione accademica e della formazione professionale, da attuarsi attraverso il processo di Bologna con l'introduzione del modello di studi 3+2+2 (bachelor + master + PhD) e del sistema *European Credit Transfert System* (ECTS) e con il processo di Copenhagen attinente al settore professionale, con l'introduzione di *European Qualifications Framework* (EQF) e degli *European Credits for Vocational Education and Training* (ECVET). Schematicamente possiamo rappresentare la centralità della nozione di competenza nel contesto delle politiche formative ed economiche promosse dall'UE nel modo seguente (fig. 6):

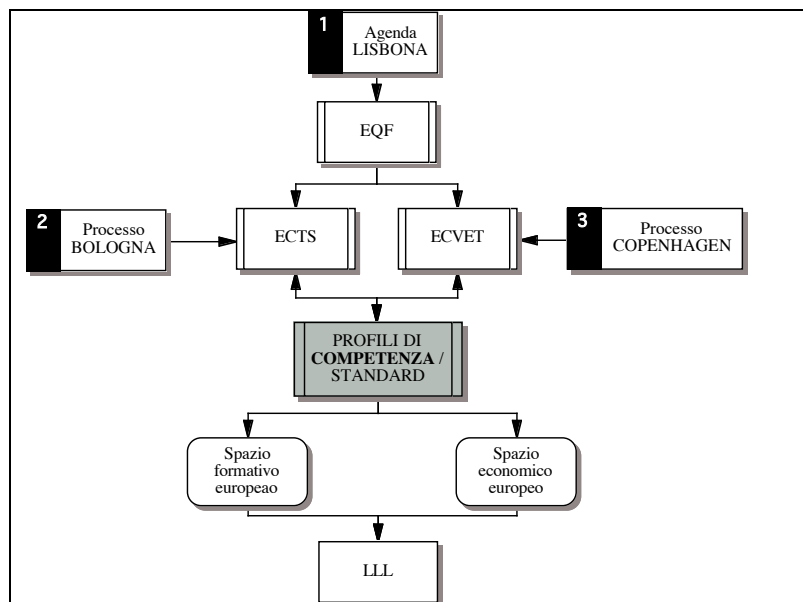


Fig. 6: Competenza e quadro politico-istituzionale europeo

Per il settore della formazione professionale la UE si è dotata di un Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP) già nel 1975. Uno studio del CDEFOP che riassume i principali risultati e le conclusioni sulla formazione professionale in Europa porta significativamente il titolo “Il futuro è competenza: istruzione e formazione” a conferma delle aspettative riposte nella *competenza* (Descy & Tessaring, 2002). Queste aspettative si traducono tra l’altro nell’articolazione del quadro di riferimento europeo delle qualifiche il cui elemento centrale è costituito proprio dalle competenze, declinate nei termini specifici di *knowledge, skills, competences* (KSC). (Bohlinger, 2008)

Concludiamo questo capitolo sottolineando come le competenze siano ormai al centro di un ampio interesse a tutti i livelli della realtà sociale, politica ed economica. Dal discorso appena sviluppato si possono derivare alcune indicazioni chiave per inquadrare la nozione di *competenza* in un contesto ideologico e filosofico più ampio, significativamente fondato

- sulla valorizzazione di individui capaci di azioni autonome,
- sulla considerazione dei contesti sociali, culturali e del mondo del lavoro,
- su un orientamento verso il futuro e le sfide che esso comporta,
- sull’assunto di una società eterogenea e
- sul successo quale cifra chiave di una società funzionante.

7. Competenza nel contesto economico

Anche per la realtà economica, analogamente al contesto pedagogico-istituzionale, ci pare essenziale identificare alcuni ambiti tematici o di problematizzazione che delimitano il contesto entro il quale, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, si è manifestato un uso sempre più diffuso e sistematico della nozione di *competenza*. Si tratta di tre ambiti strettamente interconnessi e cioè

- le *trasformazioni del sistema produttivo*, in particolare le modalità organizzative della produzione e la filosofia della gestione dell'impresa,
- la *trasformazione dei mercati* e la loro globalizzazione,
- la *conoscenza* quale fattore produttivo e il *capitale umano*.

In questo modo abbiamo per così dire delimitato i confini più ampi del discorso. Se restringiamo il campo di osservazione e mettiamo sotto la lente l'azienda, allora ai fini della riflessione sulla *competenza* in quanto categoria si profilano altre tre problematiche direttamente connesse con le questioni della gestione aziendale, ovvero

- la gestione del *sapere*,
- la gestione delle *risorse umane*,
- *l'apprendimento organizzionale*.

Nella fig. 7 rappresentiamo i due orizzonti di discussione, mettendoli in relazione tra di loro:

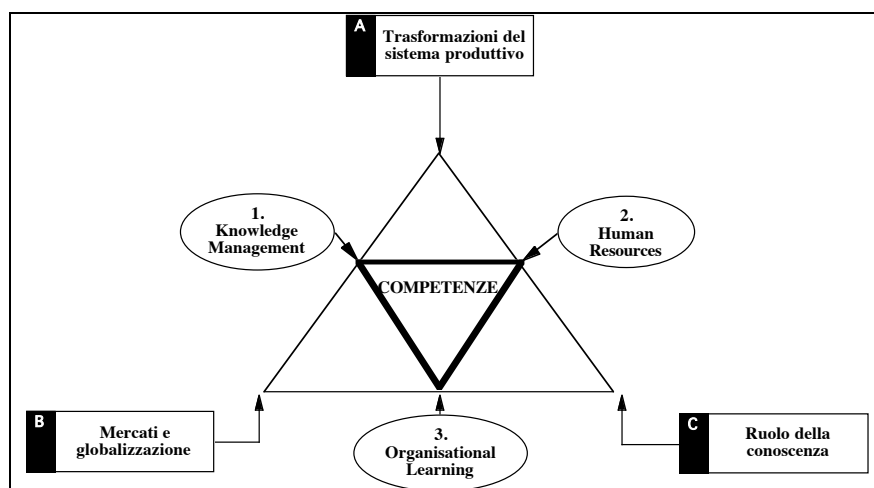


Fig. 7: Competenze nel contesto economico

Le riflessioni seguenti muovono dall'orizzonte più ampio per tenere in considerazione aspetti specifici della gestione aziendale, soprattutto nella misura in cui toccano direttamente o indirettamente la *competenza* in quanto nuova categoria strategica per l'economia.

7.1. Mutamenti del sistema produttivo

La trasformazione del sistema produttivo può essere identificata con il passaggio dal sistema *fordista-taylorista* ad un'organizzazione della produzione denominata genericamente *post-fordista* e qualificata sovente con i caratteri del cosiddetto *toyotismo*¹⁶⁹. Il *miracolo Toyota* ha portato alla ribalta la *fabbrica integrata* che viene descritta con la metafora dei sei zeri: *zero stock, zero difetti, zero tempi morti, zero tempo d'attesa, zero cartacce*. Ohno, che ne è l'ideatore, indica i due principi fondamentali del sistema: il *just in time* – che si contrappone al *just in case* – e *l'autonomazione* (Ohno, 1993 [1978]). Il *just in time* designa l'attività lavorativa che produce esattamente per il tempo designato, giusto la quantità richiesta, con le componenti specifiche richieste. Di contro, il *just in case* produce per il magazzino, in attesa della richiesta e della relativa vendita. *L'autonomazione*, combina *automazione* e *autonomia*. Definita anche *autoattivazione*

“è invece un particolare uso delle macchine e del rapporto ‘uomo-macchina’ diretto a permettere all'apparato produttivo di retroagire con l'ambiente, intervenendo immediatamente nel caso si producano difetti del prodotto, e autocorreggendo l'errore in tempo reale. Nell'esatto momento e nell'esatto segmento del ciclo lavorativo in cui il difetto si è generato.” (Revelli, 2004, XVII).

Questi due pilastri del nuovo sistema di produzione intendono andare oltre il sistema fordista della fabbrica di massa e lo fanno

“attraverso un sostanziale riavvicinamento della funzione umana – del ruolo del lavoro vivo – al processo lavorativo; una sua più evidente ‘presa diretta’ con la concretezza del ciclo produttivo, che inverte, per molti versi, una tendenza che si riteneva irreversibile nella produzione industriale. (...) L'‘autonomazione’, per parte sua, si propone di ovviare, attraverso una maggiore responsabilizzazione degli operai a (...) due gravi problemi tipici della produzione di massa: da una parte la pratica, diffusa nel modello organizzativo occidentale, di non arrestare mai la catena di montaggio, neppure in presenza di errori di lavorazione evidenti, rinviando l'intervento su di essi ad un momento successivo (...); dall'altra parte la tendenza di un macchinario predisposto per produrre una serie ampia di pezzi a moltiplicare all'infinito i difetti una volta che questi si siano prodotti...” (*ibid.*, XVIII)

A ciò si aggiunge la tendenza a produrre per progetti, quindi ad attribuire un prodotto, una volta ordinato, ad un'équipe che ne cura tutte le fasi, dalla progettazione alla vendita e al montaggio. Con il sistema taylorista-fordista si era imposto il cosiddetto *scientific management*, pratica basata sull'analisi scientifica del processo di produzione e tesa a definire il sistema migliore, in un qualche modo definitivo e insuperabile, proprio perché *scientifico*. Nello spirito e nella filosofia *toyotista*,

“vale come principio il concetto orientale di *kaizen*, del miglioramento continuo. La fabbrica snella, integrata, totale è un'idea a limite mobile, cui tendere per successive e infinite innovazioni, ognuna delle quali appare a sua volta superabile e innovabile.” (*ibid.*, XXVI)

Concentriamoci ora brevemente sull'organizzazione interna del processo produttivo. I mutamenti del lavoro passano attraverso modalità di produzione rivoluzionatesi in parallelo agli spostamenti dal primario verso il secondario e il terziario. Dalla grande fabbrica industriale di stampo fordista a cui ci rimanda il grande classico di Charly Chaplin “Tempi moderni”, siamo passati all'organizzazione post-fordista, caratterizzata da strutture di lavoro

¹⁶⁹ Si veda per le note che seguono in particolare Revelli, 2004

molto meno rigide e gerarchiche e molto più flessibili. I tratti essenziali della nuova organizzazione del lavoro si danno sullo sfondo dei tre principi appena menzionati e possono essere messi a fuoco con le seguenti parole chiave:

- *just in time*: si riferisce (cfr. supra) ad una produzione che riduce le scorte e il loro tempo di permanenza in magazzino (capitale circolante) al minimo indispensabile e lavora praticamente in modo diretto su comanda (contrapposto a *just in case*).
- *lean production*: la produzione *snella* si ispira alla filosofia industriale inaugurata dal *toyotismo*¹⁷⁰ la cui organizzazione produttiva sfrutta al massimo le possibilità di ottimizzazione, riducendo gli sprechi (materie prime, tempi morti, giacenze in magazzino, interpretazione sbagliata delle esigenze del mercato) e i tassi di errore, risparmiando sul capitale circolante (*just in time*), creando un'identità collettiva e di appartenenza, ecc. Riduzione della complessità di produzione, flessibilità e coinvolgimento responsabilizzante sono i processi attraverso i quali la *lean production* vuole raggiungere i suoi obiettivi (cfr. Ohno, 1993 [1978]; Womack et al., 1990).
- *business reengineering*: comporta una riorganizzazione del sistema tayloristico legato alla razionalizzazione meccanica dei processi produttivi (*scientific management*) per favorire una produzione basata su obiettivi e, di conseguenza, su progetti.
- *fabbrica frattale*: l'organizzazione non separa più radicalmente ideazione, produzione, controllo e distribuzione, ma affida l'intero processo a dei team progetto che ne assumono la responsabilità e che dispongono di una larga autonomia operativa. Si favoriscono in questo modo approcci inderdisciplinari a scapito della specializzazione estrema.
- *gerarchie piatte*: i rapporti interni non seguono più semplicemente l'impostazione piramidale con il conseguente schema di gerarchia decisionale, ma prevedono una distribuzione di responsabilità ai diversi livelli.
- *circoli di qualità*: nell'ottica della qualità totale, assumono un ruolo essenziale le misure concrete per migliorare la qualità dei prodotti e dei processi; tra queste si evidenziano i circoli di qualità che istituzionalizzano incontri regolari tra piccoli gruppi di addetti, responsabilizzati attraverso un maggior coinvolgimento.
- *corporate identity*: si riferisce alla costituzione di un'identità collettiva che leghi i dipendenti all'azienda e crei un senso di appartenenza attraverso il quale si cerca di far fronte alle tendenze individualistiche.

A questi aspetti strutturali e organizzativi, da cui discende l'esigenza di nuove capacità e attitudini personali, si affiancano ovviamente le trasformazioni delle tecnologie specifiche e dei contenuti conoscitivi funzionali ai nuovi prodotti e alle nuove modalità produttive.

La forza-lavoro viene sollecitata in modo sempre più diverso e anche più intenso, con un grado di coinvolgimento, di responsabilizzazione e di controllo crescente che alimenta, tra l'altro, anche la pratica della *corporate governance* e della *corporate identity* richiedenti una sorta di adesione personale all'azienda e un'identificazione con suoi fini. Al tempo stesso, il nuovo sistema riduce però anche la forza-lavoro necessaria a cui fa subire le conseguenze della razionalizzazione in vista della *fabbrica* agile e snella con pochi operai e ad alta intensità tecnologica:

“...la *fabbrica integrata* presuppone, *filosoficamente*, l'idea di una struttura produttiva ‘monistica’. Di una comunità di fabbrica unificata e omologata, in cui il lavoratore deve consapevolmente e volontariamente ‘sciogliere’ la propria

¹⁷⁰ Il termine deriva dal modello giapponese della qualità totale sviluppata dalla Toyota, cfr. Ohno, 1993 [1978]

intelligenza nel processo lavorativo, coniugando funzioni esecutive con prestazioni di controllo e di progettazione, segnalando il difetto in tempo reale e partecipando direttamente alla ridefinizione della struttura stessa del processo lavorativo in rapporto alle variazioni della domanda. Tra sistema della forza lavoro e direzione d'impresa corre una continuità culturale, esistenziale, un comune sentire, che non ammette fratture. Se la fabbrica tayloristica si fondava sul 'despotismo', questa aspira all' 'egemonia'. Se quella usava la 'costrizione', questa gioca sull' 'appartenenza'. (...) Si tratta di sussumere al capitale la dimensione esistenziale stessa della forza lavoro. Di identificare la soggettività del lavoro con la soggettività del capitale. Anzi: di fare dell' appartenenza all' Impresa *l'unica soggettività possibile*." (Revelli, ibid., XXXIV)

Sono dunque sostanzialmente due gli elementi che contraddistinguono il sistema di produzione *post-fordista*, *toyotista*: uno che fa riferimento alla razionalità e all' intelligenza professionale della forza-lavoro, derivante dalle nuove modalità di produzione che richiedono capacità di presenza, di reazione continua, di adattamento, di riflessività e, non da ultimo, di responsabilità. L' altro che attiene all' identificazione del soggetto forza-lavoro con l' azienda e il processo produttivo, una condizione per poter sostenere lo sforzo richiesto dal lavoro, ma che dovrebbe preludere ad un rapporto diverso tra forza lavoro e azienda, tra i soggetti e il sistema. Vi sarebbero in fondo i presupposti per il riscatto del lavoro alienato, tipico del sistema generato dalla seconda rivoluzione tecnologica, con il soggetto che, per riprendere l' analisi marxiana, può essere sé stesso solo fuori dal lavoro. Una sorta di nemesis storica che restituisce ai soggetti la dignità del lavoro, riconducendo *vita attiva* e *vita contemplativa*, tecnica e consapevolezza umana, su un percorso comune.

7.2. Il mercato e la globalizzazione

Il sistema fordista si basava sulla produzione di massa, "di quel modello industriale, cioè, che 'ragiona' in termini di illimitatezza del mercato, di infinita espansibilità della domanda." (Revelli, 2004, XXVII) Questo sistema non solo affrontava la razionalizzazione dei costi in termini quantitativi, vale a dire di diminuzione dei costi fissi in proporzione alla quantità di unità prodotte, ma basava la gestione dell' azienda e della sua capacità concorrenziale soprattutto sulla ricerca espansiva di mercato. Oggi, di fronte alle trasformazioni in atto nel mercato e all' abbattimento dei confini sull' onda della terza rivoluzione tecnologica, le strategie per far fronte alla concorrenza si suddividono in linea di massima in due filoni. Il primo resta in ogni modo legato all' approccio tradizionale, tipico della produzione di massa, e mira, assumendo un' ottica per così dire esterna, al potenziamento della posizione sul mercato attraverso una migliore conoscenza dei bisogni del cliente e della domanda e attraverso l' individuazione di segmenti di mercato, ad esempio di nicchia, capaci di portare l' azienda in una posizione di vantaggio¹⁷¹.

Il secondo approccio assume di contro un' ottica interna. Pone quindi la questione del miglioramento delle risorse e delle capacità interne all' azienda e apre proprio un orizzonte sulla questione delle competenze in azienda e della loro gestione. Sia che si tratti di dotarsi e sviluppare risorse o meglio competenze specifiche, ev. non ottenibili sul mercato, sia che si tratti di ottimizzare il management delle competenze, il problema si colloca prevalentemente

¹⁷¹ Si veda per la teorizzazione di questo approccio Porter, 1985

all'interno dell'azienda. Quest'ottica venne già discussa alla fine degli anni '50 da Penrose¹⁷² nella teoria della crescita dell'azienda. Se ora sussiste una certa convinzione circa l'opportunità che i due approcci si debbano in un qualche modo completare a vicenda¹⁷³, è pure evidente che la gestione delle competenze tende a prevalere, anche perché in grado di prendere in considerazione i fattori immateriali, i cosiddetti *intangibile assets*¹⁷⁴, che riguardano non solo le conoscenze, ma anche la dimensione *organizzazionale* dell'azienda e quindi le competenze nella loro globalità e complessità. In questo modo la *competenza* assume un ruolo strategico fondamentale per l'azienda che voglia essere competitiva sui mercati internazionalizzati. (cfr. ad esempio Oelsnitz & Hahmann, 2003, 30 sg)

7.3. Conoscenza, competenza e capitale umano

Conoscenza e formazione hanno avuto un certo ruolo nella riflessione e nella teorizzazione dell'economia moderna sin dalle sue origini a partire dal '700 e in particolare nei classici, come Adam Smith¹⁷⁵. Tuttavia, anche se in genere gli economisti hanno continuato a coltivare un certo interesse¹⁷⁶, in seguito e per lungo tempo il rapporto tra economia e formazione ed economia e conoscenza è passato in secondo piano onde riemergere con prepotenza negli anni '50 e '60 del secolo scorso. A questa prima rinascita, avvenuta più o meno in coincidenza con la diffusione dell'uso del concetto di *competenza*, ha fatto subito seguito di nuovo una fase di parziale eclissi, da cui l'economia della formazione sta riapparendo con decisione ormai da una decina d'anni.

Il boom economico del dopoguerra nei paesi occidentali è uno dei motivi principali dell'accresciuta attenzione per la conoscenza e porta ad un'intensificazione della riflessione teorica sul ruolo della formazione in particolare nel contesto delle teorie della crescita. Di fronte alla difficoltà di ricondurre compiutamente la crescita economica ai fattori produttivi classici (capitale, lavoro), la teoria neoclassica individua un fattore per così dire *residuale*, dapprima nell'innovazione tecnologica e poi, con l'aggiunta della conoscenza intesa in senso lato, del *capitale umano* (CU). Detto in altri termini: gli economisti constatano statisticamente che l'incremento del prodotto di una nazione non è spiegabile solo con il valore dei fattori produttivi utilizzati. La somma delle risorse, in termini di forza lavoro (costo della manodopera) e dei fattori materiali (materie prime, energia, macchinari, terra,

¹⁷² Penrose, E. (1959): *The Theory of the Growth of the Firm*. Oxford. Cit. in Oelsnitz & Hahmann, 2003

¹⁷³ "Letzten Endes ergänzen sich beide Perspektiven und sind insofern weniger als heuristische Konkurrenten denn als zwei Seiten ein und derselben Medaille zu sehen." (Oelsnitz & Hahmann, 2003 Cfr. anche la letteratura ivi citata.

¹⁷⁴ Si veda al riguardo Itami, 1987; Oelsnitz & Hahmann, 2003

¹⁷⁵ Si veda per una più ampia e approfondita ricostruzione del pensiero alla base dell'economia della formazione moderna Ghisla, 2008a. Ampi passaggi del presente paragrafo sono attinti a questa pubblicazione.

¹⁷⁶ Così ad esempio l'economista inglese Pigou: "There is such a thing as investment in human capital as well as investment in material capital. So soon as this is recognised, the distinction between economy in consumption and economy in investment becomes blurred. For, up to a point, consumption is investment in personal productive capacity. This is specially important in connection with children: to reduce unduly expenditure on their consumption may greatly lower their efficiency in after-life. Even for adults, after we have descended a certain distance along the scale of wealth, so that we are beyond the region of luxuries and "unnecessary" comforts, a check to personal consumption is also a check to investment (Pigou, 1928, *A Study in Public Finance*, Macmillan, London, p. 29).

Inoltre va ricordato che già Josef Schumpeter (1883-1950) ha concepito la teoria dello sviluppo economico attribuendo all'*innovazione* il ruolo determinante per capire l'evoluzione del capitalismo moderno.

ecc.), è decisamente inferiore al valore del prodotto realizzato, il che rende plausibile l'esistenza di un fattore *residuale*.

Il ruolo dell'innovazione, soprattutto tecnologica, assume a manifesta importanza, affiancando gli altri fattori produttivi, verso la fine degli anni '50, quando nel dibattito appare una componente dalle forti connotazioni politiche che mette in gioco lo status e il grado di potenza delle nazioni nel concerto internazionale. Nel clima esasperato di guerra fredda, la rivalità tra Stati Uniti e Unione Sovietica legittima ulteriormente il fattore tecnologico: ne è ragione immediata il ben noto *Sputnik shock* che nel 1957 alimentò una sorta di panico nazionale negli Stati Uniti, provocato dal *gap* tecnologico emerso nei confronti dei Russi, primi a mettere una navicella in orbita attorno alla terra. Questo evento più o meno traumatico diventò motivo per rilanciare, attraverso forti investimenti nella formazione, le sorti di una nazione che, considerandosi vessillifera del mondo libero, non poteva concedersi una posizione di subalternità nei confronti dell'Unione Sovietica.

In questo modo non viene riaccreditata solo l'idea degli economisti "classici", secondo cui un'elevata istruzione può favorire la produttività sia individuale sia del sistema economico nel suo insieme, ma si rafforza anche la convinzione di un'importanza generale della formazione in relazione al ruolo che una nazione può avere nel gioco delle forze internazionali. Il discorso dell'economia della formazione acquisisce anche un significato socio-politico e macroeconomico e motiva lo Stato ad assumere un ruolo particolarmente attivo e ad investire nella formazione con aspettative parecchio elevate: oltre al miglioramento delle capacità tecnologiche, ad un incremento della produttività e al rafforzamento del prestigio, anche un effetto redistributivo della spesa pubblica attraverso la scuola. Qualche anno più tardi, qualcosa di analogo succederà in Germania dove un'analisi svolta da Georg Picht porterà a parlare di una *Bildungskatastrophe* (Picht, 1964), di una catastrofe della formazione e del suo impatto sull'economia e sulla società tedesca, mettendo in moto anche in Europa processi analoghi a quelli osservati negli Stati Uniti.

Tutto ciò non fa che alimentare il ruolo che l'economia della formazione comincia ad avere per le politiche formative e per la pianificazione della formazione di un sistema formativo che nei decenni a venire dovrà far fronte ad una massa di studenti impressionante. Per l'evoluzione del discorso teorico e politico è decisivo anche l'impegno, sin dall'inizio degli anni '60, delle organizzazioni internazionali, prime fra tutte l'OCSE per i paesi occidentali, e la banca mondiale per i paesi in via di sviluppo. Queste organizzazioni forniscono al tempo stesso legittimazione e imponenti risorse per gli studi empirici sul ruolo della formazione, in particolare per la crescita economica (cfr. M. Weiss & Timmermann, 2004, 241 sg).

Il clima è propizio per gli economisti, le cui intuizioni gravitano attorno al rapporto tra formazione e sistema produttivo e tra formazione e crescita economica. Sul primo aspetto si profilano gli appartenenti alla scuola di Chicago, il cui capofila, Theodore W. Schultz (1902-1998), verrà in seguito insignito del premio Nobel assieme a Gary Becker (1930*). Con il suo testo "Investment in Human Capital" (1961), egli getta le basi della disciplina che, quale parte della corrente economica dominante, la *teoria neoclassica*, a pieno titolo potrà chiamarsi *economia della formazione* e il cui nucleo concettuale sarà rappresentato dalla "teoria del CU". Gli assunti fondamentali della "teoria del CU" sono strettamente legati all'analisi di vantaggi, effetti e costi che possono scaturire dagli investimenti in CU piuttosto che in capitale materiale: dapprima questi assunti intendono superare definitivamente la concezione della formazione quale bene di consumo, per considerarla un bene d'investimento atto a migliorare la produttività di chi ne è portatore e di conseguenza anche il suo reddito; in secondo luogo introducono la visione secondo cui l'individuo investirebbe

nella formazione per assicurarsi il proprio benessere futuro. È questa l'idea di un *return of investment*, di un'aspettativa legata ai vantaggi economici futuri derivanti dalla formazione, in cui si dovrebbe investire tenendo conto, sul fronte delle spese, anche dei *costi di opportunità*¹⁷⁷, vale a dire dei guadagni persi. Da un altro punto di vista ciò significa che le differenze di reddito, ma anche di status sociale, vengono fatte dipendere direttamente dagli investimenti formativi e il valore della forza lavoro sul mercato diventa una funzione del livello di qualifica. In terzo luogo forniscono una via d'uscita all'empasse nella teoria neoclassica al riguardo della crescita economica che non essendo più riconducibile esclusivamente ai fattori classici (capitale, lavoro), necessita di un terzo elemento, individuabile appunto nella formazione.

Prendiamo anzitutto brevemente in considerazione l'ottica *microeconomica* che concerne principalmente l'individuo e l'azienda. Se Becker elabora in modo consistente le basi della teoria del CU nel suo insieme (G. S. Becker, 1993 [1964]), Mincer calcolerà più tardi con la sua "equazione di Mincer" (Mincer, 1974) la redditività della formazione quale tasso di rendimento derivante dal confronto tra lo stipendio medio durante e dopo la formazione e lo stipendio di una persona non formata. Il CU viene fatto coincidere con gli anni d'istruzione e corrispondetemente quantificato. In questo modo Mincer arriva a stabilire dei tassi di rendimento degli investimenti che variano tra il 9% e il 12%. In altri termini: alla formazione si attribuisce un potenziale produttivo. Al successo nella formazione, concretizzato con certificati di livello via via superiore, corrisponde un successo sul mercato del lavoro che viene onorato con un salario superiore (maggior formazione = maggiore produttività = reddito maggiore).

Anche Becker affronta la questione del rapporto tra reddito e formazione introducendo una differenza fondamentale tra *formazione a carattere generale* e *formazione mirata alle attività specifiche dell'azienda*. La terminologia tecnica adottata è quella di CU *specifico* e di CU *generale*, che si distinguono per il loro potenziale di *trasferibilità*. Il CU *specifico* fa riferimento alle conoscenze che sono strettamente in relazione con la professione studiata e/o l'impresa nella quale è avvenuta la formazione. Un tale sapere ha carattere specialistico ed è quindi difficilmente trasferibile fuori dall'azienda o dal settore professionale. Il CU *generale*, invece, rinvia a conoscenze più generali che possono interessare varie attività lavorative e sono quindi riutilizzabili anche in altri ambiti professionali. Per Becker, la bassa trasferibilità giustifica il finanziamento della formazione specifica da parte dell'impresa, mentre l'alta trasferibilità della formazione generale giustifica il suo finanziamento da parte dell'individuo stesso o della collettività, dal momento che questo tipo di sapere non è esclusivamente limitato all'impresa formatrice, ma può essere riutilizzato per nuovi impieghi.

L'individuo quindi dovrebbe assumere i costi per la formazione generale e l'azienda quelli per la formazione specifica. Durante la formazione (continua) il lavoratore riceve un salario che è inferiore al prodotto marginale¹⁷⁸, mentre poi il reddito dovrebbe aumentare con l'aumento della produttività marginale realizzata grazie alle nuove competenze acquisite. Diventa così possibile stabilire il valore degli investimenti. Ciò avviene, come già osservato, attraverso il calcolo del tasso di redditività degli investimenti con l'equazione di Mincer e

¹⁷⁷ Il concetto di *costi di opportunità* è fondamentale per l'economia della formazione e viene utilizzato anche nel senso opposto di *benefici di opportunità*, vale a dire di costi che non devono essere sopportati.

¹⁷⁸ Il prodotto marginale corrisponde all'aumento del prodotto che fa seguito all'incremento di un fattore produttivo (ad esempio il lavoro), mantenendo gli altri fattori invariati (*ceteris paribus*).

ulteriori sviluppi della stessa. Con questo inquadramento teorico si assume che l'investimento potrà essere redditizio a fine formazione, cioè quando la persona formata potrà raggiungere un rendimento superiore¹⁷⁹. Ciò presuppone evidentemente che tale persona continui a lavorare per il datore di lavoro che ha investito nella sua formazione, il che mette sul tappeto il problema della mobilità.

Il rapporto tra formazione e crescita economica è d'ordine *macroeconomico*. Questo campo d'indagine mira a quantificare l'impatto della formazione sullo *sviluppo economico* e sul PIL, mettendo il fattore CU in linea con i fattori produttivi classici. Rispetto al calcolo sulle rendite (individuale, sociale e fiscale), questi effetti vengono considerati alla stregua di *esternalità* che possono comprendere, oltre all'impatto sul PIL, l'incidenza su fenomeni socio-culturali come la salute, i tassi di criminalità, ecc.

Se restiamo all'ottica strettamente economica, Schultz calcola che l'aumento medio del reddito nazionale degli Stati Uniti dalla fine dell'800 alla fine degli anni '50 è di molto superiore al valore del capitale materiale impiegato (Schultz, 1960) e ne deduce un impatto produttivo rilevante del CU¹⁸⁰. Un altro autore ad occuparsi dello stesso problema è Edward F. Denison, il cui interesse si concentra sulla spiegazione del contributo della formazione alla crescita economica in generale. Il confronto del tasso di formazione, definito in anni di formazione, di diverse generazioni, gli permette di mostrare come una parte consistente della crescita (quantificata per gli Stati Uniti e per il periodo 1929-1956 nel 23%) sia dovuta al CU.

L'incremento quantitativo della formazione nel mondo occidentale dagli anni '60 del secolo scorso in poi¹⁸¹ tende ad accentuare progressivamente il ruolo del mercato della formazione, ma nel contempo non fa che accrescere il bisogno di sviluppare strumenti che consentano una migliore pianificazione della formazione da parte degli Stati nazionali. Intensa è la ricerca di dati attendibili che possano supportare la ricerca di strategie tese a mettere in equilibrio offerta formativa e domanda di personale qualificato da parte dei sistemi produttivi e a pilotare razionalmente gli investimenti dell'ente pubblico nei sistemi formativi. La discussione si concentra, da questo punto di vista, su due approcci complementari, il *man power requirement approach* (MAR) e il *social demand approach* (SDA). L'idea è che, con gli strumenti della politica, sia in un qualche modo possibile guidare la produzione di CU tenendo conto delle due ottiche contrapposte, quella della domanda del mondo del lavoro e quella della domanda sociale di cultura e, al tempo stesso, pilotare il rapporto tra sistema formativo e sistema occupazionale (Straumann, 1974). L'economia della formazione dovrebbe assumere il compito di fornire le basi scientifiche proprio per un intervento, in particolare dell'ente pubblico a livello nazionale e internazionale, al fine di pianificare l'erogazione di formazione tenendo conto di obiettivi non solo economici ma anche politici e di compensare le lacune del mercato quale regolatore della domanda e dell'offerta di CU.

Parte invece dall'idea opposta, e cioè di allentare il ruolo dello Stato e di incrementare quello del mercato quale regolatore della domanda e dell'offerta di formazione, Milton Friedman (1912-2006), altro economista di Chicago, che propone lo spostamento del finanziamento

¹⁷⁹ Più oltre avremo modo di documentare come questo assunto di fatto non sia valido, essendosi dimostrato che gli investimenti possono essere redditizi già durante la formazione stessa, in particolare per quanto attiene alla formazione di base.

¹⁸⁰ Dati analoghi si sono riscontrati anche per la Germania, anche se non sempre privi di contraddizioni (cfr. Timmermann, 2002, 85)

¹⁸¹ Evidentemente questa crescita è correlata con l'incremento della ricchezza disponibile, ma è anche il frutto di notevoli sforzi a livello politico intesi a favorire la democratizzazione degli studi.

pubblico dalle scuole verso i soggetti che domandano formazione (gli individui *in primis*), attribuendo loro una sostanziale libertà di scelta della scuola. Friedman postula la fine del monopolio formativo statale e un sistema scolastico basato sulla concorrenza fra le scuole, concepite alla stregua di aziende che producono una merce come qualsiasi altra merce, e se ne attende un aumento della qualità nonché una riduzione dei costi. La chiave tecnica per far funzionare il finanziamento pubblico di una scuola tendenzialmente privatizzata dovrebbe stare nel cosiddetto *ticket*, il buono formativo, ritornato in auge in tempi recenti, da attribuire agli individui (Friedman, 1962). Se negli Stati Uniti la privatizzazione dell'offerta formativa ha raggiunto livelli ragguardevoli, la resistenza politica al finanziamento pubblico di una scuola privatizzata ha impedito in Europa al modello di trovare applicazione su vasta scala. Ma a non convincere sono anche, nell'approccio di Friedman, ragioni prettamente economiche su cui si sono chinati numerosi studi teorici ed empirici, ottenendo risultati appunto contrastanti (Wolter, 2001), oltre che problemi relativi al rispetto di principi fondamentali quali l'equità di trattamento¹⁸² (cfr. Checchi, 2006; Gradstein et al., 2005).

La prima fase di alta congiuntura della nuova disciplina *economia della formazione* si è limitata grosso modo ai due decenni '60 e '70. Infatti, complice presumibilmente una certa frustrazione delle attese soprattutto al riguardo degli strumenti per la pianificazione della formazione, già a partire dagli anni '80 l'interesse per la relazione tra economia ed educazione viene progressivamente scemando. Occorre attendere l'ultimo decennio del secolo per assistere ad un rinnovato ed ampio interesse nei confronti della disciplina, che oggi, in condizioni diverse, determinate dalla consapevolezza per il nuovo ruolo della conoscenza e della *competenza*, si sta trasformando in un impegno notevole, profuso sia a livello teorico-scientifico sia a livello di pianificazione e progettazione economica. Più nel dettaglio, fra i fattori che hanno contribuito a dare nuovi impulsi all'economia della formazione, vanno menzionate le discussioni attorno alla qualità della formazione, i problemi finanziari che hanno ovunque costretto la scuola a razionalizzare le risorse, i crescenti squilibri del mercato del lavoro, la disoccupazione di carattere strutturale manifestatasi nella maggior parte dei paesi occidentali negli ultimi decenni e, *last but not least*, naturalmente l'importanza che la terza rivoluzione tecnologica attribuisce alla competenza¹⁸³.

7.3.1. La teoria del capitale umano

I concetti basilari della teoria del CU, così come li abbiamo delineati, sono di per sé assai convincenti nella loro semplicità e linearità e fintanto che ci si muove dentro l'orizzonte del

¹⁸² È tra l'altro facilmente intuibile come, in regime di privatizzazione o semiprivatizzazione del servizio formativo come negli Stati Uniti o in Inghilterra, i *voucher formativi* permettano sì, in linea di principio un accesso ad una scuola a tutti, ma alimentino indirettamente la creazione di scuole di categorie inferiori e superiori, queste ultime cofinanziate da chi dispone di mezzi consistenti. occorre dunque distinguere anche tra privatizzazione del servizio formativo e privatizzazione del finanziamento.

¹⁸³ In Svizzera il crescente trend verso l'economia della formazione è documentato sia dall'intensificazione dell'attività accademica con istituti nelle università di Basilea, Zurigo (Università e Politecnico), Berna e Ginevra, sia da un interesse particolare dell'Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT) che si è fatto promotore di una cosiddetta Leading House a cui concorrono gli istituti delle università di Ginevra, Berna e Zurigo. Un peso specifico lo ha assunto il programma nazionale di ricerca "Formazione e Occupazione" del Fondo Nazionale per la ricerca (NFP 43), lanciato dal consiglio Federale nel 2000 e che ha portato a numerose pubblicazioni (www.nfp43.unibe.ch / 10.4.08). Evidentemente anche l'attività del nostro Istituto testimonia di questo accresciuto interesse.

paradigma neoclassico, i cui assunti attribuiscono la determinazione del valore alla produttività marginale e al mercato, fondano il comportamento umano sulla razionalità strumentale e circoscrivono i modelli esplicativi alla realtà economica. Confermandosi la possibilità di calcolare in modo abbastanza attendibile il reddito di un investimento nella formazione, dovrebbero rafforzarsi le possibilità di scelta, collegate dalla stessa logica di fondo, tanto per gli individui quanto per le aziende e per le politiche formative dell'ente pubblico. Infatti, accanto all'ottica individuale e aziendale, entra in linea di conto anche la prospettiva della collettività e dello Stato che può affidarsi a due ulteriori tipi di rendita formativa, quella fiscale e quella sociale¹⁸⁴.

La semplicità e linearità complessiva delle ipotesi hanno permesso alla teoria del CU di resistere alle critiche che le sono state ben presto mosse a partire dagli anni '70, quando Blaug già metteva in discussione la consistenza epistemologica del paradigma, attribuendogli non solo un'eccessiva semplificazione della realtà, ma anche la tendenza ad adattarsi alle critiche con un corsetto di ipotesi ad hoc (Blaug, 1976). Le critiche hanno toccato la base empirica necessaria per la verifica delle ipotesi, soprattutto l'ipotesi relativa al rapporto tra formazione e successo economico (con fattori operazionalizzati in termini di livello di formazione e livello salariale), e la stessa attendibilità dei dati utilizzati e prodotti. C'è chi afferma senza mezzi termini che "i risultati empirici della ricerca in economia della formazione sono, per rapporto alle questioni di fondo, piuttosto selettivi, in parte deficitari, e comunque sempre controversi" (Timmermann, 2002, 113). In questi ultimi anni l'ingegneria statistica e l'econometria ha fatto però notevoli passi avanti, permettendo almeno in parte di rimediare a diverse lacune, ma d'altronde è pure evidente che i problemi della teoria del CU non sono circoscrivibili a questioni strettamente metodologiche ed empiriche¹⁸⁵.

Un veloce sguardo al dibattito teorico che ha accompagnato le sorti dell'economia della formazione negli ultimi decenni permette di distinguere diversi approcci critici nei confronti di quella che resta comunque la teoria principale¹⁸⁶. Già all'inizio degli anni '70 si fa strada la cosiddetta teoria dello *screening*¹⁸⁷ che contesta la validità dell'ipotesi di produttività della formazione, affermando che le conoscenze acquisite a scuola non sono direttamente rilevanti per l'attività produttiva. Di fatto i certificati e le qualifiche avrebbero solo un valore di segnale per capacità potenziali attinenti al carattere e alla personalità ritenute molto più importanti per l'azienda e di cui i soggetti comunque dispongono. La scuola avrebbe quindi sostanzialmente una funzione di filtro e le aziende utilizzerebbero il segnale, rappresentato dai certificati, per selezionare i soggetti che comunque dovranno essere indirizzati verso un percorso di adattamento alle esigenze specifiche dell'azienda. Di conseguenza la correlazione tra livello di formazione e livello salariale non può essere utilizzata quale prova per la teoria del CU¹⁸⁸. D'altra parte la teoria dello *screening* solleva anche questioni relative al funzionamento del mercato del lavoro e al valore effettivo dei certificati.

¹⁸⁴ In sintesi: la *rendita formativa privata* mostra in che misura sia redditizio per il singolo individuo investire nella formazione, la *rendita formativa sociale* indica la redditività degli investimenti nel sistema formativo per l'economia e la società nell'insieme, *rendita formativa fiscale* quantifica in che misura investimenti pubblici nella formazione vengano recuperati risp. superati dagli introiti fiscali.

¹⁸⁵ Per una disamina dei problemi connessi con l'attendibilità empirica si veda Ghisla, 2008a, 76 sgg.

¹⁸⁶ Si veda per le seguenti osservazioni in particolare Timmermann, 2002.

¹⁸⁷ Cfr. Grin, 2005, 88 e la bibliografia indicata.

¹⁸⁸ L'approccio classico cerca di dare una risposta a questa critica ipotizzando interferenze nella stima delle rendite ricollegabili appunto con le capacità dei soggetti (ability-bias). La teoria dello *screening* si è sviluppata in due versioni, una *forte*, l'altra *debole*. Quella *forte*, sommariamente descritta, si scontra invero con evidenze reali. Come, infatti, sostenere che il sistema formativo avrebbe un ruolo così secondario? Empiricamente si può poi constatare che nelle professioni liberali, dove i problemi di selezione sono meno acuti, il livello salariale è

Un secondo approccio critico rispetto alla teoria del CU parte proprio dal ruolo del mercato del lavoro. Numerose interferenze impedirebbero al mercato di funzionare secondo il modello teorico classico, rendendo problematica l'ipotesi di una relazione tra formazione, produttività e livello salariale. Di fatto molteplici fattori istituzionali e sociali (ad esempio attinenti alla mobilità) farebbero sì che il mercato si segmenti (da qui il termine di teoria della *segmentazione* del mercato) in diverse categorie (si veda ad esempio il precariato che può essere fortemente condizionato dalla legislazione relativa ai contratti di stage e di lavoro) che influenzano l'assegnazione dei posti di lavoro. Quindi non tanto il livello formativo come tale, ma l'appartenenza a una determinata categoria di manodopera sarebbe determinante per l'ottenimento di un posto di lavoro.

Da un ordine di idee analogo muove l'approccio definito della *job competition*. I soggetti sul mercato non sarebbero in competizione per un determinato reddito, ma per una posizione nel sistema produttivo e i fattori decisivi sarebbero legati non solo alla formazione, ma anche a criteri come origine, razza, sesso, status sociale, ecc. La formazione preacquisita verrebbe quindi relativizzata e assumerebbe una importanza maggiore quella interna all'azienda. Una certa evidenza per questa ipotesi è data anche dai fenomeni di sotto- e sovraqualifica nell'assunzione del personale e dall'esistenza di un'ingente riserva di CU sovraqualificato che mette in discussione l'interesse economico ad investire nella formazione. (cfr. Livingstone, 1999)

Se gli approcci teorici testé menzionati mettono in discussione aspetti specifici della teoria del CU e sono a loro volta confrontati con problemi di verifica empirica, si è andato parallelamente profilando il tentativo di ridefinire il paradigma di fondo dell'economia della formazione. Con un approccio decisamente più radicale (*radical approach*), diversi autori hanno affrontato l'ipotesi della produttività della formazione. Uscendo dagli stretti limiti della razionalità economica neoclassica, cercano di discutere aspetti sociologici e politici in una visione integrata che mette a fuoco la struttura socio-politica del capitalismo moderno. In particolare questi modelli ipotizzano un parallelismo tra sistema formativo e sistema produttivo nel senso che la scuola con i suoi meccanismi di socializzazione e selezione riproduce il sistema di stratificazione sociale in corrispondenza al sistema produttivo, impedendo di fatto la mobilità sociale¹⁸⁹ e creando le premesse per la segmentazione stabile del mercato (cfr. l'approccio della *segmentazione*). Di conseguenza la struttura dei redditi non ha a che vedere con la produttività del CU, ma piuttosto con la stratificazione sociale ed è un elemento di riproduzione delle strutture sociali ed economiche. Se questo approccio, negli anni '70, ha attinto alla teoria marxista (Altvater & Huisken, 1971; Bowles & Gintis, 1975, 1976), profilandosi in modo radicale per poi perdere gradualmente importanza, più recentemente la necessità di una visione più complessiva del significato della formazione lo ha rivalorizzato consentendo maggiori aperture verso una concezione del *valore della formazione* ben più complessa e "distante miglia dal credo tradizionale secondo cui la formazione aumenta la produttività della manodopera e che i datori di lavori pagano di più gli operai perché sono più produttivi." (Blaug, 1985, 25, trad. GG)

chiaramente correlabile con il livello formativo. La versione *debole* assume piuttosto che la carenza di informazioni affidabili mette il datore di lavoro nelle condizioni di affidarsi ai certificati formativi.

¹⁸⁹ La stratificazione sociale non sembra in effetti venir modificata in modo significativo nemmeno dagli sforzi di democratizzazione della scuola sviluppati negli ultimi decenni. Forse l'unico elemento di modifica importante è legato all'accesso femminile, ma che in verità non sembra essere il frutto di riforme specifiche della scuola, quanto piuttosto di trasformazioni culturali.

Si sta così delineando un possibile mutamento di paradigma che considera nuovi concetti della sociologia delle organizzazioni, dell'apprendimento dei sistemi e dell'innovazione, fattori che in parte già confluiscono nel cosiddetto *knowledge management* e che guardano economicamente al CU come ad una dimensione endogena del processo produttivo, vale a dire una dimensione di integrazione di fattori legati non solo alla persona, ma anche alle tecnologie e alle competenze dell'organizzazione stessa. Le complesse condizioni della produzione e dell'organizzazione aziendale, finora trascurate dall'economia della formazione, entrano in gioco rendendo necessaria una ridefinizione del CU sullo sfondo, tra l'altro, delle capacità delle organizzazioni di generare competenze e incrementare il potenziale produttivo.

Anche da questo punto di vista ci troviamo confrontati con l'opportunità di pensare la *competenza* in un'ottica integrativa.

7.3.2. Definizioni di *competenza* nel contesto economico

Il confronto di definizioni nominali non è di per sé particolarmente produttivo. Ancorché indispensabili, le definizioni nascondono sovente significati variabili sia a dipendenza di un quadro di riferimento teorico più ampio sia in funzione del contesto culturale e pragmatico in cui vengono utilizzate. L'ambito economico è determinato da tendenze internazionali comuni che si possono sedimentare proprio in aspetti convergenti o in accentuazioni simili, a maggior ragione se teniamo presenti i fattori significativi per l'evoluzione dell'economia appena discussi.

Nel mondo economico un passaggio importante per la ricerca di una chiarezza definitoria della nozione di *competenza* è quello che porta a partire dagli anni '70 del secolo scorso dalle *qualifiche* (anche: *qualificazioni*) alla *competenza*. La nozione di *qualifiche*, essenziale per il funzionamento dei sistemi formativi istituzionalizzati, si riferisce a saperi e capacità definiti in modo normativo, stabile, indipendenti da situazioni, compiti o realtà specifiche. In questo senso le *qualifiche* sono per così dire la moneta di scambio sul mercato della formazione (e del lavoro) e sono ottenibili attraverso delle valutazioni standard svolte su saperi e capacità riproducibili in contesti d'esame tradizionali. La *competenza* per contro è dell'ordine del potenziale, vale a dire di un agire adeguato a situazioni specifiche e di per sé sempre mutevoli. Intesa in questo senso la *competenza* è legata ai contesti d'azione, si manifesta in quei contesti ed è valutabile, a rigore, solo in quei contesti. Essa si costruisce e sviluppa dunque anche in contesti diversi che vanno oltre quello *formale* dell'ambito scolastico e toccano in particolare quello *non formale*, ad esempio sul lavoro, e quello *informale* della vita privata. Da qui il notevole interesse dell'economia per una presa in considerazione delle competenze acquisite anche in contesti appunto *non formali* o *informali* in quanto essenziali per delineare un profilo realistico e significativo delle competenze della forza lavoro (cfr. Salini, 2006). Ma questo passaggio mette in evidenza le peculiarità del nuovo sistema e di una nuova società fondata sulla conoscenza. Le *qualifiche*, pur senza perdere la loro funzione di moneta di scambio e assicurare una certa accessibilità al mercato, tendono a farsi *competenza*. Erpenbeck e von Rosenstiel, forse non completamente rappresentativi, ma particolarmente interessanti per la riflessione germanofona, affermano che

“der Transformation der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft entspricht eine Transformation der Qualifikationsgesellschaft in eine Kompetenzgesellschaft. Die Wissensgesellschaft ist eine Kompetenzgesellschaft. Wissensentwicklung ist Teil der Kompetenzentwicklung. Beides sind zukunftsöffnend,

selbstorganisative Prozesse, wertgesteuert und wertgenerierend.” (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, XI)

Su questo sfondo e muovendo da un’ampia ricognizione nelle diverse definizioni di *competenza* utilizzate nella letteratura tedesca, propongono la seguente:

“Kompetenzen werden (...) als Dispositionen handelnder Subjekte – seien es Individuen, Teams oder Organisationen – verstanden, die in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorbringen.” (Rosenstiel et al., 2004, 109 sg)

Con riferimento specifico alla gestione delle competenze in azienda, al *Kompetenz-Management*, Probst et al. definiscono la nozione come ciò che

“Unternehmen benötigen, um die weltweit explosionsartig anwachsenden Bestände an Information und Wissen in eigene Wettbewerbsvorteile umzumünzen, nämlich Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit, einen besseren Umgang mit Wissen, in einem Wort: Kompetenz.”¹⁹⁰

Che cosa ci si aspetta dunque dalle competenze? Erpenbeck e von Rosenstiel sono abbastanza chiari, quando contrappongono ai soggetti *qualificati* secondo gli schemi vecchia maniera i soggetti dotati di competenze e pertanto *autoorganizzati*:

“Ganz anders bei selbstorganisierenden, folglich kreativen Subjekten. Was wir erwarten, sind überraschende Lösungen, ist schöpferisches Neues. Unser Interesse ist hier nicht zuerst auf die Leistungsergebnisse gerichtet, sondern auf die Dispositionen, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Kompetenzen als entsprechende Dispositionsbestimmungen sind in erster Linie *subjektzentriert*.” (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, XI)

Creatività e capacità autoorganizzativa da mettere in atto in situazioni problematiche e d’incertezza sembrano pertanto essere gli aspetti predominanti, quasi idealizzati, di cui il soggetto competente deve disporre. Siamo di fronte ad un approccio fondamentalmente *worker based*, mentre la realtà, cioè il riferimento al lavoro assume i connotati piuttosto dell’indeterminatezza e del mutamento. È da sottolineare il fatto di non limitare il campo definitorio alle persone e agli individui, ma di allargare la nozione di *competenza* chiaramente ai soggetti collettivi e alla dimensione organizzativa. Sembra altresì chiaro che dal punto di vista aziendale il focus è posto sulla *competenza* come chiave e risorsa per affrontare le esigenze di un mercato in crescendo di concorrenzialità.

La letteratura economica anglosassone, pur essendo di taglio decisamente più pragmatico, non si scosta di molto dalla nozione che emerge nell’area germanofona. Come rilevano Levati e Saraò sulla base di un’esplorazione comparativa, in genere ci si rifà abbastanza coerentemente ad una nozione di *competenza* introdotta a partire dall’inizio degli anni ’80 da Klemp e da Boyatzis e poi sviluppata ulteriormente da Spencer & Spencer. Questa definizione¹⁹¹ intende per *competenza*

“una caratteristica intrinseca di un individuo casualmente collegata ad una performance eccellente in una mansione” fondata su alcuni fattori costitutivi quali “motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità.” (Levati & Saraò, 2003, 14)

La definizione accentua in modo evidente la *competenza* in quanto intrinseca all’individuo, un costrutto psicologico che l’individuo deve mettere in qualche modo in relazione con un

¹⁹⁰ La definizione è leggermente adattata rispetto al testo originale Probst et al., 2000

¹⁹¹ Con malcelata enfasi, e riferendosi alla frequenza con la quale viene citata, Levati e Saraò (2003,14), utilizzano al riguardo addirittura l’immagine della “madre di tutte le definizioni”.

compito e tradurre in una performance d'eccellenza. Se nell'approccio germanofono emergono con forza le componenti di creatività e autodeterminazione, la visione pragmatica anglosassone sembra dare maggior peso al successo in termini di prestazione di eccellenza. La matrice di pensiero germanofona è rintracciabile anche in taluni autori molto presenti nel dibattito di cultura francese. Così ad esempio in Zarifian che, in un significativo testo sulle nuove e diverse caratterizzazioni del lavoro attuale, sottolinea come “nous voyons se développer de multiples formes de mobilisation de l'intelligence, de la communication intersubjective, du service au sein d'un univers de modulation généralisée” (Zarifian, 2003, 9), a conferma del fatto che una delle necessità prioritarie all'interno dell'attuale contesto lavorativo sia la mobilitazione delle competenze, per “inventare” di volta in volta, reazioni e risposte efficaci alle richieste dell'ambiente: “travailler, c'est s'affronter à des situations qui comportent du surprenant, de l'inédit, de l'imprévu (...)” (ibid). L'affinità con il pensiero tedesco appare immediatamente in attinenza al nesso tra *competenza* e imprevedibilità della realtà e quindi all'accentuazione della componente creativa, pensabile solo come qualcosa che si ottiene in un rapporto dinamico con le situazioni da affrontare. Subito si avverte come il baricentro dell'attenzione si stia spostando dal soggetto verso l'oggetto, alla ricerca di una dialettica costruttiva e integratrice: “En effet, dans la logique des compétences, c'est non pas ce qu'est la personne ni ce qu'elle sait qui importe, mais bien ce qu'elle est capable de faire réellement” (Chenu, 2005, 202), perché la competenza si situa tra il sapere e l'azione, tra il soggetto agente e la realtà situata. Si può affermare che sono le situazioni a definire la competenza e non viceversa. (ibid, 205) In questa prospettiva si muove decisamente anche Le Boterf che vede nella *competenza* più che le disposizioni specifiche del soggetto agente, l'atto di mobilitare queste disposizioni e le relative *risorse* per far fronte a delle situazioni complesse; “la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources” (LeBoterf, 2000, 16). Così un soggetto può benissimo avere delle ottime disposizioni e possedere delle risorse in corrispondenza, ma non per questo essere competente: “on peut être ‘savant’ mais pas compétent” (ibid). Evidentemente un approccio del genere suscita immediatamente l'interrogativo a sapere se, allora, le risorse siano effettivamente valide o se non siano sufficientemente articolate e complete, affinché si possa dare un agire competente. In effetti nel passaggio citato, Le Boterf si riferisce specificamente alle conoscenze, ed in questo senso l'assunzione ci pare più che sostenibile: con sole conoscenze, nel senso dei saperi – *savoir savants* in francese –, le risorse non possono essere che monche e necessitare di un completamento con delle capacità (*savoir faire*) e con degli atteggiamenti (*savoir être*). Come avremo modo di vedere più oltre (cfr. § 8.2.) la soluzione proposta da Le Boterf va proprio nella doppia direzione di distinguere tra *competenza* e *risorse* e vedere queste ultime composte delle tre categorie di saperi appena menzionate che vanno *mobilitate* nelle situazioni concrete in modo integrato, ancorché variabile e flessibile. Un professionista competente, diciamo un medico, saprà quindi far ricorso in modo differenziato e variabile a seconda della situazione alle conoscenze alle capacità e agli atteggiamenti necessari per affrontare il paziente. Ma è altresì chiaro che questa combinazione di risorse non deve essere identica per ogni soggetto, quindi medici diversi potranno, in linea di principio, aiutare il paziente a superare la malattia ricorrendo a combinazioni di risorse differenti. Una delle questioni centrali per poter chiarire in che cosa consista una competenza risiede dunque nel rapporto tra le tre categorie di risorse e la conoscenza.

L'emergere della nozione di *competenza* è, come abbiamo visto, anche da far risalire alla necessità, in un momento di cambiamento e di sfide sempre più dure per i mercati, di gestire

l'innovazione e le incertezze, puntando non tanto su soggetti che avessero delle qualità statiche, ma, caratteristiche adattabili e in divenire (Frega, 2001). Le peculiarità della società della terza rivoluzione tecnologica a “regime informazionale” (Castells, 2002), caratterizzata dalla centralità delle informazioni e della conoscenza che, a causa del loro sempre più rapido evolversi e rinnovarsi, sono destinate a diventare velocemente obsolete, sembrano essere uno dei motori di questo processo teso all'ampliamento incessante di tre fenomeni chiaramente distinguibili: la complessità, l'immaterialità e la frammentazione. Per questa ragione avviene uno spostamento di *focus* dall'analisi del lavoro in senso stretto – dall'osservabilità, cioè, di singole e precise mansioni – ad una più ampia considerazione degli atteggiamenti e delle caratteristiche del soggetto-al-lavoro. In questa ottica, la *competenza* assume un ruolo di fattore integrativo e *mobilitante* dei diversi saperi posizionandosi ad un livello per così dire *meta-situazionale*, proprio perché struttura esistente al di là di singole e precise situazioni lavorative; detto in altri termini, il soggetto-al-lavoro porta a termine compiti e fa fronte a situazioni specifiche perché dotato di una serie di *proprietà* che gli permettono di agire in modo *competente* (cfr. Boldrini & Ghisla, 2006). Questa trasformazione trova un impatto diretto nella distinzione tra modelli di competenza *worker based*, riferiti prevalentemente al soggetto, alle sue risorse e ai suoi requisiti personali, e *work based*, riferiti per contro soprattutto all'oggetto dell'attività, alle relative situazioni e requisiti richieste dal lavoro (*job-requirements*). Questo mutamento di prospettiva che, almeno apparentemente mette maggiormente in rilievo l'uomo dotato di competenze, può essere interpretato, seguendo De Villers, come una chance per un'umanizzazione radicale del lavoro:

“Voilà donc le pois de séduction de l'approche des conditions de travail par la compétence. L'homme est au centre. Nous sommes aux antipodes de la déshumanisation par la machine si bien métaphorisée par le film de Chaplin ‘Les temps modernes’”. (De Villers, 2000, 169)

In effetti si segnala una nuova posizione dell'uomo nel processo lavorativo, il che legittima di per sé questa interpretazione ottimistica. Non si possono tuttavia sottovalutare gli evidenti e reali rischi di una nuova forma di strumentalizzazione dell'uomo, ora esposto non solo alle nuove esigenze di flessibilità e subordinazione alla *employability*, ma anche allo spostamento del baricentro della competenza sul *soggetto*. Un tale spostamento avvicina la nozione di *competenza* al concetto psicocognitivo di schema, dandogli un carattere di potenziale prettamente a-situazionale e meta-situazionale, come lo si può riscontrare in tutta evidenza, anche se in un linguaggio ermetico, nelle proposte di Erpenbeck, uno dei maggiori teorici tedeschi della *competenza*:

“Kompetenzen sind evolutionär entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln im Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen.” (Erpenbeck, 2005, 12)

Di questa definizione possiamo di per sé condividere tutto, dalla componente evolutiva, alla complessità, passando dalla dimensione riflessiva per giungere alle situazioni come riferiment reale, salvo l'aspetto basilare che relega le competenze nella sfera delle disposizioni soggettive (*Selbstorganisationsdispositionen*).

7.3.3. Dalle conoscenze alla *competenza*

Il sapere umano è strettamente legato al linguaggio (verbale e non verbale) che non serve solo a comunicarlo, ma anche a concepirlo. Le basi della conoscenza sono di carattere

linguistico, convenzionale. Sembra pertanto utile fare riferimento anche alle basi linguistiche per cercare di comprendere il significato di quei concetti essenziali per l'economia della formazione strettamente connessi con la conoscenza e la competenza. Come appare dalla fig. 8 queste basi sono date anzitutto dalla disponibilità di *segni* che, combinati secondo determinate regole (sintassi), permettono di ottenere dei significati riferiti alla realtà. Si assume in questo modo una logica gerarchica e di progressione nella complessità che gravita attorno al concetto di conoscenza, al cui livello inferiore si danno le nozioni di *segno*, *dato/informazione* e, al livello superiore, la nozione di *competenza*. Ciò sta a significare, semplificando molto, che la conoscenza presuppone l'esistenza di dati/informazioni e di segni e dà adito alla *competenza*.

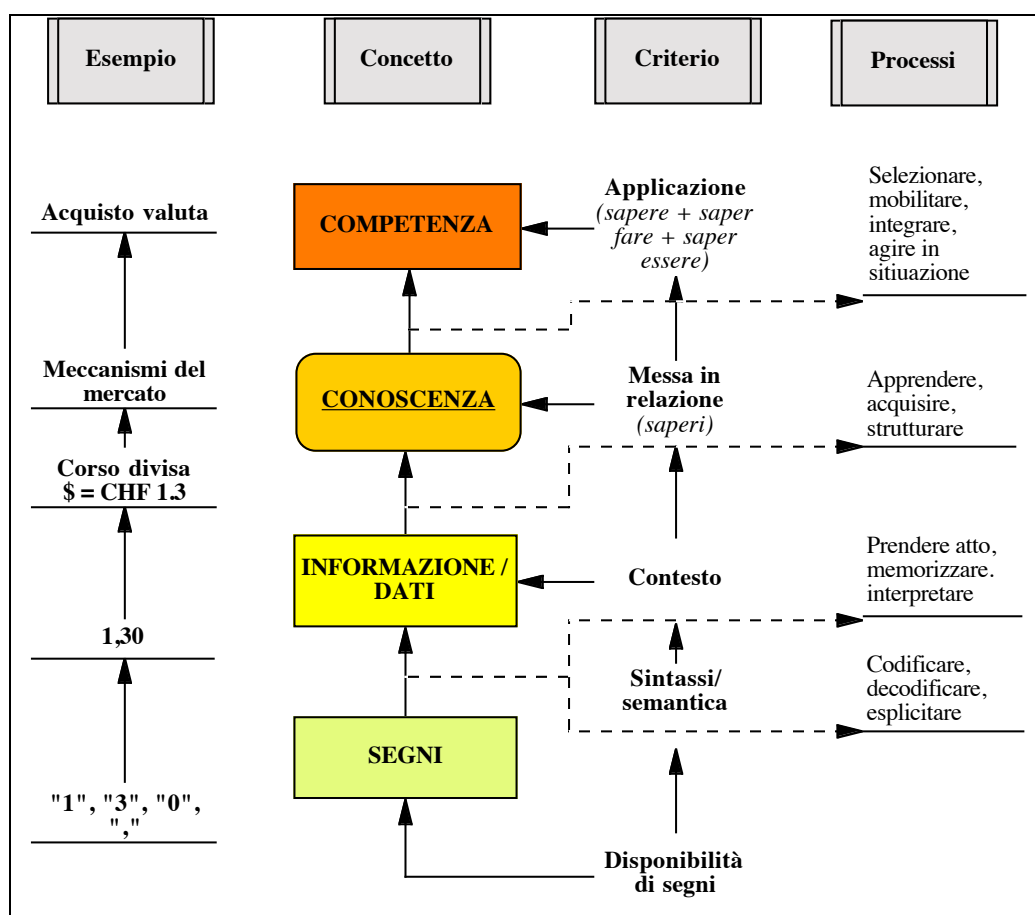


Fig. 8: Dal segno alla competenza. (Fonte: Oelsnitz & Hahmann, 2003, 6, con aggiunte proprie).

In estrema sintesi: ad ogni passaggio avvengono processi di affinamento che forniscono per così dire un valore aggiunto, determinato dal *criterio* di trasformazione e in questo caso illustrato dall'esempio nella prima colonna. La costituzione di *dati* comporta l'applicazione di regole di composizione sintattica ai *segni*, quali potenziali significanti, i quali assumono significati, quindi un contenuto semantico, che li mette in relazione con un referente. Vengono pertanto attuati processi di codifica, decodifica e di esplicitazione che sono al tempo stesso premessa e parte dell'*informazione* il cui grado di complessità aumenta rispetto

ai dati e ciò grazie ad una specifica contestualizzazione fondata su operazioni di selezione e di interpretazione. Se per i dati il contesto non assume un'importanza di rilievo, per l'informazione diventa essenziale. L'informazione è una sorta di elaborazione di dati (*data processing*), dove lo stesso dato può assumere un valore informativo molto diverso a seconda del soggetto che lo utilizza e dell'ambito in cui viene utilizzato. Il dato 1,30 può corrispondere ad una valuta finanziaria, ma può essere la misura di innumerevoli altri fenomeni reali. In questo senso le informazioni sono dati che assumono una determinata rilevanza per un sistema.

Nel passaggio dall'informazione alla *conoscenza* la complessità aumenta: informazioni diverse vengono messe in relazione, in rete e il soggetto le integra nelle proprie strutture conoscitive, facendole proprie. La conoscenza diventa un insieme organizzato di informazioni, legato ad un'appropriazione fondata su un lavoro di riflessione e di analisi che implica atti interpretativi, ma anche di de- e riconstestualizzazione da cui emergono *saperi* di carattere generale.

L'acquisire informazione può essere considerato come un atto di attribuzione di significati relativamente semplice a cui si affianca la memorizzazione che permette al soggetto di disporre di un sapere di per sé scarsamente attivo, "inerte" e quindi di importanza per così dire potenziale. L'approdo alla conoscenza richiede un vero e proprio atto di messa in relazione e di strutturazione cognitiva. Questo atto può avvenire in modo implicito o esplicito, si può cioè acquisire conoscenza perlopiù in modo spontaneo, intuitivo attraverso il fare o in modo consapevole ed esplicito attraverso l'apprendimento formale. Ma, come si è visto, la conoscenza come tale, anche se si riferisce a dei *saper fare*, non significa ancora che chi ne è portatore sia in grado di farne un uso e sia, diciamo, *competente*. Ecco perché la *competenza* richiede un ulteriore processo di affinamento teso ad integrare diversi elementi: il *sapere* specifico (e quindi selezionato rispetto ai saperi, alla conoscenza in senso lato) e il *saper fare* (capacità) di cui si è parlato, ma anche gli atteggiamenti consoni all'attività da svolgere, che definiamo in termini di *saper essere*¹⁹².

Constatiamo quindi che parlare di *dati* e *informazioni*, di *conoscenza* e di *competenza* significa riferirsi a cose diverse e ci pare che ciò abbia un significato tutt'altro che indifferente per il concetto di *CU* che nella teorizzazione ha finora trascurato o sottovalutato queste distinzioni, concentrandosi sulla separazione tra capitale specifico e capitale generale¹⁹³. In linea teorica assumiamo che il *CU* integri in ogni caso le tre componenti *dati/informazioni*, *conoscenze*, *competenze*.

Tuttavia l'aggettivazione *umano* non è priva di una certa qual ambiguità, e infatti non pochi preferirebbero l'uso della nozione di *intellettuale*, certamente più neutra. Parlare di *CU* ci

¹⁹² Si veda per la discussione di questi termini Boldrini & Ghisla, 2006; LeBoterf, 2000.

¹⁹³ Occorre rilevare che alcuni studi tesi ad analizzare il rapporto tra capitale umano e mercato del lavoro tendono ad attribuire alle caratteristiche del lavoratore, segnatamente al tipo di conoscenza di cui è portatore, un significato particolare. Si tratta della cosiddetta *assignment theory* che introduce una distinzione tra "general academic skills", "field specific skills" e "management skills" (Si veda: Heijke et al., 2002 cit. in: Gori, 2004, 87 sg). In realtà questa distinzione non pare apportare novità importanti rispetto alle abituali classificazioni secondo il livello formativo. L'autore rileva tuttavia come i risultati "...non solo sottolineano l'importanza e il ruolo delle diverse tipologie di conoscenza e *competenza*, ma ribadiscono anche la necessità di guardare alla creazione di capitale umano come ad un processo dinamico in cui, attraverso momenti alternati di istruzione formale ed esperienza lavorativa, le diverse tipologie entrano in gioco per favorire livelli più elevati e/o di tipologie differenti di conoscenze e competenze. In questo senso la contrapposizione – soprattutto a livello dei curricula delle scuole medie superiori, ma anche universitari – tra i sostenitori della specializzazione e quelli della preparazione accademica viene a perdere significato, mentre è necessario pensare a curricula che prevedano entrambe le tipologie nonché nuove forme di alternanza scuola-lavoro..." (*ibid*, 91 sg)

pare legittimabile solo se il capitale sotteso viene riferito alle conoscenze e alle competenze per il fatto che queste sono tali solo se incorporate attraverso un processo di apprendimento (implicito o esplicito) delle persone e, a certe condizioni, del sistema o dell'organizzazione. Come appare dalla fig. 8, le informazioni, pur avendo già una rilevanza per un determinato sistema, come tali assumono un valore specifico grazie al processo di affinamento che avviene con la messa in relazione e l'integrazione in una struttura. Questa qualità è specifica *in primis* per l'uomo il che suffraga tutto sommato l'uso della nozione di *CU*.

Un importante aiuto per discutere e comprendere queste componenti, lo fornisce Gilbert Ryle che ha affrontato la questione della conoscenza umana concentrandosi sulla distinzione tra *sapere* e *saper fare*. Ryle usa i termini inglesi *knowing that* e *knowing how* (Ryle, 1969 [1949], 26 sg.) che nell'uso corrente si incontrano anche come *sapere dichiarativo* (*declarative knowledge*) e *sapere procedurale* (*procedural knowledge*), dove per il primo si intende il sapere intellettuale, teorico, esplicativo, mentre il secondo fa riferimento al sapere pratico, ossia al sapere *come qualcosa che viene fatto o dovrebbe essere fatto*. Da notare che la padronanza di un *saper fare* non coincide ancora con la capacità di fare effettivamente quella determinata cosa. Vi è quindi un sapere relativo al fare.

Queste distinzioni sono particolarmente interessanti perché rimandano tra l'altro ad una caratteristica importante del *sapere dichiarativo* che risulta essere più facilmente descrivibile e codificabile, per così dire esplicitabile e reso in termini di *informazione*. Il *sapere procedurale* (*saper fare*) per contro è difficile da descrivere e da codificare perché affiora sovente solo in modo indiretto attraverso l'azione concreta, è per così dire *implicito* – analogo è il discorso per il *saper essere*. Ed è proprio questo il termine usato da Michel Polanyi. Partendo dalla considerazione che l'uomo sa e sa fare molto di più di quanto sappia raccontare ed esplicitare e riferendosi a Ryle, Polanyi opera con la distinzione fra *sapere implicito*, tacito e *sapere esplicito*, trasparente (Polanyi, 1983 [1966])¹⁹⁴. Se il sapere esplicito è quello codificabile e documentabile, di cui si è più facilmente in grado di parlare e discutere, Polanyi mette in risalto la notevole importanza del sapere tacito non solo per l'agire umano, ma anche per la costruzione della conoscenza in generale. Può apparire sorprendente, ma una persona, così come pure un'organizzazione (un sistema), non devono necessariamente sapere di disporre di un certo sapere e non devono neppure essere in grado di spiegare come sanno fare ciò che sanno fare. Essi possono disporre di una padronanza intuitiva delle nozioni o di una padronanza esecutiva, per certi versi meccanica o comunque basata su automatismi interiorizzati, delle capacità di svolgere determinate azioni. È notoria la difficoltà delle persone, anche particolarmente competenti, nella descrizione di ciò che sanno e sanno fare. Sovente più che descrivere sapere e sapere fare, elencano in termini normativi ciò che viene richiesto loro di sapere o di fare.

¹⁹⁴ Polanyi afferma: "I think I can show that the process of formalizing all knowledge to the exclusion of any tacit knowing is self-defeating" (*ibid.*, 20). Per un'analisi critica dell'approccio di Polanyi si veda Allan, 2000. Da un punto di vista filosofico è opportuno richiamare la distinzione di Edmund Husserl tra *sapere prescientifico* e *sapere scientifico* e la sua considerazione secondo cui la fonte di ogni sapere è l'esperienza prescientifica.

	Sapere dichiarativo (sapere, conoscenze)	Sapere procedurale (saper fare, capacità)
Sapere esplicito	Padronanza di nozioni memorizzate (dati, informazioni, conoscenze)	Padronanza di procedure, di modalità di lavoro, di meccanismi operativi
Sapere implicito (tacito)	Padronanza intuitiva di nozioni attinenti a procedure, di modalità di lavoro, di meccanismi operativi la cui presenza può essere solamente inferita dall'azione.	Padronanza esecutiva (meccanica, automatismi) di processi di lavoro, di procedure, di meccanismi operativi

Fig. 9: I saperi esplicito/implicito e dichiarativo/procedurale (con riferimento a Ryle e Polanyi)

Eccoci dunque confrontati con quattro tipi di sapere che possono incrociarsi e dare adito ad un insieme non facilmente identificabile e delimitabile. A rendere più affascinante la questione si aggiunge il fatto che ad essere portatore di conoscenza non è solo l'essere umano, ma lo sono anche le organizzazioni come tali. Soprattutto il sapere implicito può essere parte essenziale dell'organizzazione come tale e avere una sua realtà al di là degli individui che ne fanno parte. Un'organizzazione sviluppa una sua esistenza dinamica che va oltre le persone, all'*expertise* individuale si affianca l'*expertise* di sistema, una sorta di intelligenza integrata (*embedded intelligence*). Così ad esempio un'azienda dispone di una tradizione e di una cultura aziendali, di una propria reputazione e funziona secondo processi organizzativi specifici che ne determinano parte del patrimonio conoscitivo.

L'aver intuito l'importanza delle distinzioni che abbiamo esposto è merito particolare di un settore dell'economia che si affianca e si sovrappone all'economia della formazione: il *knowledge management*. Ad esempio Nonaka & Takeuchi, 1995, due autori giapponesi, vedono la gestione del sapere in azienda eminentemente come un problema di passaggio dal sapere implicito al sapere esplicito e viceversa, considerando appunto che il sapere implicito non è solo un sapere individuale, ma è un sapere proprio anche all'organizzazione come tale e alle sue strutture e diventa pertanto sapere organizzativo. Essi considerano anche che il processo di andata e ritorno tra sapere implicito e sapere esplicito è una componente essenziale della transizione dall'informazione verso la conoscenza e la *competenza* e viceversa, e ritengono l'esplicitazione una premessa per la diffusione e la valorizzazione del sapere disponibile. In linea di principio solo il sapere esplicito si presta ad essere riprodotto, documentato e diffuso in modo sistematico, mentre quello implicito dipende dalla presenza della persona, che lo può trasferire ad altre persone attraverso l'imitazione, o dal funzionamento dell'organizzazione che può essere osservata.

Una chiara distinzione tra dati/informazioni, conoscenze e competenze ci pare essere non solo una condizione necessaria per il cosiddetto *knowledge management* aziendale, ma anche per una chiarificazione delle portate e delle funzioni del CU¹⁹⁵. Da questo punto di vista l'economia della formazione non può prescindere dal precisare maggiormente l'oggetto delle sue analisi, pena un notevole rischio di fragilità dei suoi risultati a causa dell'utilizzo di un

¹⁹⁵ Va rilevato che sovente ricorrono anche i termini di *capitale intellettuale* e *capitale cognitivo*. Sulla base di quanto esposto riteniamo di poter considerare il capitale cognitivo in quanto strettamente legato alla persona quale sinonimo di capitale umano (intangibile secondo la definizione di Kendrick), mentre il capitale intellettuale comprende oltre al capitale umano anche le infrastrutture tecnologiche, il know-how organizzativo, dati e informazioni registrate, marchi, ecc..

concetto di *CU* molto generico. Ecco quindi la necessità di affrontare un interrogativo centrale, legato alla natura del *CU* in quanto “merce” disponibile sul mercato.

7.3.4. Capitale umano: un bene “speciale”

La complessità del fenomeno conoscitivo, la sua diversificazione in informazioni, conoscenze e competenze, il fatto che non sia afferrabile fisicamente e nemmeno quantificabile in modo diretto, la sua diversificazione in forme specifiche o generali, esplicite o implicite, tutto ciò fa sì che la conoscenza sia un bene speciale e renda un'equazione pura e semplice tra conoscenza e merce estremamente problematica. La constatazione di un grande storico come Immanuel Wallerstein secondo cui “...lo sviluppo storico del capitalismo ha comportato la mercificazione di ogni cosa” (Wallerstein, 1985 [1983], 5 sg.) non si arresta certo di fronte alla formazione che corre il rischio di diventare un processo dedito esclusivamente allo sviluppo di caratteristiche della persona da realizzarsi sul mercato (cfr. Kirchhöfer, 1999, 161 sg.). Il *valore d'uso* della formazione si traduce semplicemente nel suo *valore di scambio*: il sistema formativo, in particolare quello professionale, corre il rischio di ridursi a mera funzionalità della cosiddetta *employability*, quindi delle potenzialità di inserimento sul mercato¹⁹⁶. Ma il problema della mercificazione della formazione va letto non solo dal punto di vista della persona e dell'individuo, ma anche da quello prettamente economico, in quanto le anomalie che fanno del “bene conoscenza” una merce speciale non sono certo solo antropologiche. Basti pensare ad alcune caratteristiche della conoscenza rispetto ad altre merci (cfr. Willke, 1998, 61 sg.): la conoscenza è un bene

- che non perde valore, non si deprezza attraverso il consumo, anzi di fatto aumenta il proprio valore, e con ciò si comporta esattamente al contrario di una merce “normale”, per la quale vale la legge della diminuzione del valore marginale,
- i cui tempi e costi di produzione sono lunghi e molto elevati, ma quelli di diffusione e di riproduzione sono minimi rispetto alle merci “normali”,
- la cui diffusione è difficilmente controllabile, una volta in circolazione può essere sfruttata da chiunque.

In verità la società moderna sta cercando di affrontare questi problemi della conoscenza e del *CU* in svariati modi, tra l'altro applicando il concetto di proprietà al sapere con l'introduzione di brevetti, il copyright, leggi sulle proprietà intellettuali, ecc. In questo caso si parla di *conoscenza proprietaria* legata appunto a molteplici vincoli di protezione che ne fanno una merce ancora più specifica (cfr. Rullani, 2004, 33), peraltro oltremodo difficile da difendere contro l'appropriazione indebita.

Lo strumento principale per gestire e regolare il flusso della *merce* conoscenza dal punto di vista del mercato è costituito dalle *qualifiche*, ossia dalle *certificazioni* e dai *titoli* che

¹⁹⁶ Evidentemente il mandato affidato alla formazione professionale cerca esplicitamente di opporsi a questa deriva. La legge sulla formazione professionale svizzera attribuisce alla scuola il mandato (Art. 3, lit. a) di promuovere “un sistema di formazione professionale che consenta all'individuo uno sviluppo personale e professionale e l'integrazione nella società, in particolare nel mondo del lavoro, rendendolo capace e disposto a essere professionalmente flessibile e a mantenersi nel mondo del lavoro”. L'ottica prioritaria è dunque quella dell'individuo e del suo sviluppo personale. D'altro canto gli sforzi della formazione professionale per assicurare alla cosiddetta “cultura generale” uno spazio adeguato nel curriculum testimoniano di quanto sia sentito il problema. Proprio il concetto di “cultura generale” separato dalla “cultura o formazione professionale” evidenzia come la tendenza alla separazione degli interessi del sistema produttivo da quelli dell'individuo e della collettività sia stata determinante negli ultimi decenni e abbia un impatto di radicamento strutturale del problema che non può non suscitare forti perplessità.

attestano una determinata formazione e quindi, presumibilmente, la disponibilità di un determinato capitale di conoscenze. È tuttavia noto che i certificati, pur essendo indispensabili, assolvono solo parzialmente la loro funzione. Se fino a qualche decennio fa, alle qualifiche acquisite nei sistemi formativi dei paesi occidentali veniva attribuito un valore più o meno attendibile e stabile e pertanto riconosciuto, spendibile almeno in parte anche a livello internazionale, il valore delle certificazioni formali è da tempo sottoposto ad un'erosione continua, non scevra da manifeste ambiguità e contraddizioni. Infatti, se da un lato viene messo in discussione il valore dei certificati, sia per la loro scarsa affidabilità prognostica sia per il fatto che, di regola, considerano scarsamente competenze acquisite fuori dai contesti formali, dall'altro lato le spinte verso un cosiddetto *output-asseessment*, verso la standardizzazione dei contenuti formativi, ma anche l'intensificarsi della mobilità internazionale non fanno che accentuare il significato delle valutazioni formali tramutabili in certificati alla fine di una formazione. Paradossalmente dunque, la perdita di importanza dei certificati va di pari passo con una crescita della prassi di certificazione¹⁹⁷ e una corrispondente industria della valutazione e della consulenza offre i propri servizi sul mercato.

7.4. Economia, lavoro e competenza: per una sintesi

Quanto discusso permette ora di sintetizzare alcuni fattori che determinano il ricorso al concetto di *competenza* da un punto di vista economico:

- la *flessibilità* della forza lavoro legata sia alla maggiore adattabilità richiesta al sistema produttivo e alla sua organizzazione/strutturazione sia alle persone come tali;
- la *flessibilità* dei contesti formativi: di fatto lo sconfinamento della formazione dai contesti formali, scolastici, a quelli informali e non formali (cfr. Arnold & Gonon, 2006);
- la richiesta di una *forza-lavoro intelligente* capace di attività meno meccaniche, meno di routine, quindi maggiormente in grado di far fronte a situazioni mutevoli, complesse e poco determinate;
- la richiesta di una *forza lavoro di appartenenza* più coinvolta, che si identifica nell'azienda;
- l'instabilità dei profili professionali e la progressiva perdita di significato della nozione di *Beruf*, di professione imparata ed esercitata durante tutta l'esistenza;
- la richiesta di *employability* alla forza-lavoro e quindi di management delle competenze individuali;
- la tendenza verso un *management delle competenze strategico* per l'azienda.

¹⁹⁷ Tutto ciò avviene nonostante indubbi progressi nelle tecniche di valutazione che contribuiscono a migliorare l'attendibilità e la comparabilità dei titoli e nonostante il fatto che attraverso nuovi strumenti si tenti di certificare anche le conoscenze acquisite fuori dai percorsi scolastici nei contesti non formali e informali. Si veda al riguardo il concetto di Portfolio e le procedure di validazione degli apprendimenti esperienziali (VAE).

PARTE TERZA

8. I fondamenti teorici della *competenza*: aperture sociologiche, psicologiche e pedagogiche

Nella prima parte del lavoro ci siamo concentrati per così dire sulla *pars destruens*, sulla ricostruzione genealogia della nozione di *competenza* e dei suoi presupposti storico-culturali così come sulla messa a fuoco dei modelli educativi della modernità. Nella seconda parte abbiamo discusso l'utilizzazione della nozione nei vari contesti della formazione e del mondo del lavoro negli ultimi decenni, approdando all'idea che la *competenza* abbia un notevole potenziale teorico e pratico in ordine al discorso di una formazione che debba far fronte a nuove sfide epocali. Il concetto di *competenza* che abbiamo derivato dall'analisi storico-culturale ha carattere integrativo e sintetico in rapporto alle diverse forme di sapere, quello *tecnico*, determinante per la *vita attiva*, quello *teorico-riflessivo*, alla base della *vita contemplativa* e quello di matrice prevalentemente *politica*, determinante per la convivenza sociale.

Si tratta ora di passare alla *pars costruens*, vale a dire di fornire contorni più precisi e operativi al modello di *competenza*, andando oltre l'enunciazione di principi filosofici e orientamenti culturali. Lo faremo dotando la categoria di *competenza* dei necessari fondamenti teorici, soprattutto di carattere sociologico e psicologico, ma anche pedagogico, così da poter ottenere le basi di un *paradigma curricolare integrativo*, vale a dire di una concezione del curricolo e della formazione in sintonia con le esigenze di integrazione e di sintesi dei diversi saperi che fanno parte del patrimonio conoscitivo di cui disponiamo e che grazie alle risorse tecnologiche è ormai potenzialmente accessibile a chiunque.

8.1. Il quadro teorico d'insieme

Fra i concetti al centro della nostra attenzione, perché direttamente connessi con la categoria di *competenza*, vi sono quelli di *attività* (nel senso ampio del tedesco *Tätigkeit*), di *azione*, di *situazione* e di *campo d'azione*. L'elaborazione di un quadro di riferimento teorico adeguato a questi concetti parte da due dimensioni cardine del discorso psicologico e sociologico: la *dimensione soggettiva* della persona che apprende e la *dimensione sociale* della comunità di vita. Entrambe le dimensioni possono essere concepite entro un ordine sistemico, tenendo presente che l'individuo diventa soggetto agente (*competente*) e attore in situazioni strutturate socialmente. Entrambe le dimensioni giocano inoltre un ruolo determinante sia per la costruzione di curricolo sia per la l'impostazione didattica dei processi di insegnamento e apprendimento. Schematicamente il quadro di riferimento teorico può essere rappresentato come alla fig. 10:

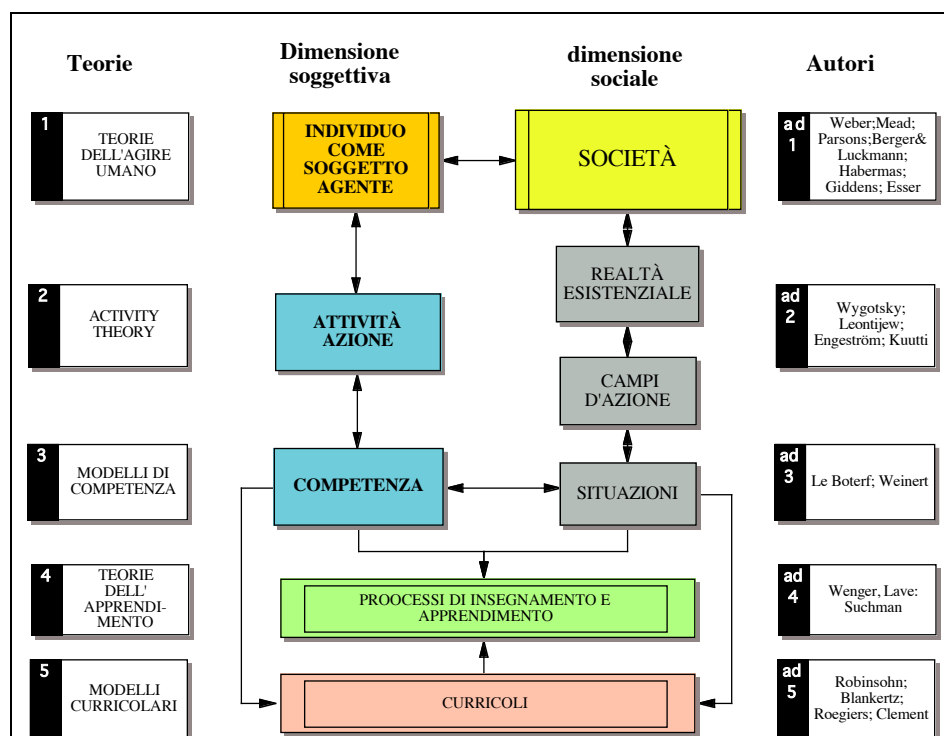


Fig. 10: Competenza e curriculum: quadro di riferimento teorico

Lo schema illustra cinque livelli di riferimento teorici – o teorie – per le due dimensioni menzionate ed elenca alcuni dei principali autori di riferimento. Gli interrogativi e assunti per ogni riferimento teorico orienteranno la discussione nei prossimi paragrafi e si possono riassumere come segue:

- **Riferimento teorico I:** sia che si svolga in contesti di vita generali sia che caratterizzi l'attività professionale, l'esistenza è determinata da attività nel senso ampio del termine, vale a dire da un'agire costante composto di molteplici azioni. La formazione ha sempre e in ogni caso il compito di preparare gli individui a quest'attività, il che richiede la chiarificazione dei fattori che la condizionano in quanto attività individuale svolta in un contesto sociale (cfr. in particolare (cfr. in particolare: Berger & Luckmann, 1970; Esser, 1999, 2000; Giddens, 1988 [1984]; Mead, 1968 [1934]; Parsons, 1937; Weber, 1984 [1921])).
- **Riferimento teorico II:** gli uomini controllano e gestiscono le loro attività e il loro agire grazie ad un repertorio di saperi, di capacità e di atteggiamenti depositati nella loro memoria. Esiste una grammatica del pilotaggio dell'agire umano? Quali sono i fattori e i meccanismi che condizionano le decisioni dei soggetti di agire in un determinato modo in una determinata situazione? Come avviene il richiamo del sapere e delle capacità in funzione delle situazioni specifiche? In che misura questo repertorio è costitutivo della *competenza*? (cfr. in part.: Engeström, 1987; Kuutti, 1996; Leontijew, 1973; Wygotski, 1974 [1934])
- **Riferimento teorico III:** la *competenza* permette all'uomo di affrontare le situazioni di vita in modo appropriato. Ma in che cosa consiste la *competenza*? È legata al soggetto in forma di attitudini oppure alla situazione? In che misura le competenze sono apprendibili, sviluppabili, adattabili? È possibile elaborare dei modelli di

competenza che rispondano alle esigenze dei processi d'insegnamento e apprendimento in un contesto contraddistinto da sfide epocali? (cfr. in part.: LeBoterf, 1994; Weinert, 2001)

- **Riferimento teorico IV:** attività e azione si danno al tempo stesso quali premesse e quali obiettivi dei processi formativi. È possibile inquadrare concettualmente l'apprendimento dai punti di vista del sapere, dell'agire e delle situazioni? (cfr. in part.: Lave & Wenger, 1991; Suchman, 2007; Wenger, 1999)
- **Riferimento teorico V:** i curricoli indicano i contenuti e i processi formativi fissandoli su di un continuum tra logica disciplinare e logica situativa. È possibile tracciare una pedagogia curricolare che eviti la contrapposizione tra questi due poli in favore di un *paradigma curricolare integrativo*? (cfr. in part.: Blankertz, 1969, 1975; Clement, 2003; Robinsohn, 1972; Roegiers, 2000)

La discussione di questi riferimenti teorici non può certo avere una pretesa di esaustività e si limita a fornire elementi essenziali per la sistemazione del concetto di *competenza* e per lo sviluppo di un *paradigma curricolare integrativo*.

8.1.1. Teorie dell'agire sociale

Abbiamo visto nella ricostruzione storico-filosofica come il tentativo di capire l'agire umano passi attraverso l'interpretazione della dinamica tra *vita contemplativa* e *vita attiva*, tra la proiezione verso l'essere interiore e il costituirsi nell'opera concreta nella realtà esterna. Al *dictum* faustiano secondo cui in origine era l'*atto*, *am Anfang war di Tat*, si contrappone quello biblico, in principio era il *verbo*, che sancisce la parola come origine di ogni cosa¹⁹⁸. Abbiamo pure visto come una possibile sintesi di questa dialettica sia concepibile con il concetto di *prassi* aristotelico, poi ripreso in varie forme nella cultura della modernità.

Distinguendo tra *poiesis* e *praxis* (cfr. supra, § 4.1.2.), Aristotele attribuisce a quest'ultima la facoltà dell'uomo di confrontarsi attivamente con la realtà che lo circonda, essendo egli consapevole e padrone del senso e degli obiettivi che persegue. A differenza di Platone che consegna l'uomo ad un destino ultimo predefinito e sovraordinato, Aristotele affida all'essere umano la competenza di decidere di sé stesso, di interpretare il senso profondo dell'esistenza nell'esistenza stessa con autonomia e indipendenza di giudizio. A questo scopo il suo agire deve essere guidato dalla saggezza, dalla *phronesis*.

La tensione tra auto- e eterodeterminazione è palpabile e accompagnerà, come si è avuto modo di vedere, tutta la cultura occidentale, in particolare anche la teorizzazione sociologica, psicologica ed economica. Proprio questa tensione alimenta il pensiero sociologico moderno che fra i suoi temi fondamentali annovera il rapporto tra strutturazione individuale e sociale dell'agire umano. La ritroviamo in Auguste Comte (1798-1857), il fondatore della sociologia positivista, e soprattutto in Emil Durkheim (1859-1917) che sottolinea il primato dell'agire collettivo su quello individuale (Durkheim, 1984, 105 sg), come pure in Max Weber che intraprende il tentativo sistematico di mediazione fondandolo sul concetto dell'*agire sociale*. Per Weber la sociologia è proprio

„... eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. ‚Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln

¹⁹⁸ Vangelo secondo Giovanni, 1

heissen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.“ (Weber, 1984, 19).

La teorizzazione weberiana non dà unicamente un impulso all'agire dotato di senso e di reciprocità, ma promuove una tipologizzazione ideale secondo quattro categorie che distinguono

- l'agire strumentale, cioè razionale rispetto allo scopo,
- l'agire valoriale, razionale rispetto ai valori,
- l'agire affettivo, subordinato a sentimenti ed emozioni,
- l'agire tradizionale, subordinato alle abitudini.

Il soggetto agisce dunque per Weber secondo queste quattro determinanti e come tale è al centro dell'attenzione analitica della sociologia. Il fatto che Weber conferisca all'agire umano non solo un proprio senso, ma anche una dimensione sociale, gli fa assumere un'ottica interpretativa, graduata nel senso di attribuire ai diversi tipi di azione anche differenti gradi di evidenza e di prevedibilità.

Pur recuperando il concetto weberiano di azione sociale, la teoria dei sistemi si posiziona originariamente in modo diverso, soprattutto con Talcott Parsons che accentua l'importanza del sistema e delle componenti normative rispetto al soggetto agente (Parsons, 1937). Nell'approccio struttural-funzionalista l'agire umano si costituisce tramite le strutture e processi che permettono all'uomo di perseguire determinate intenzioni in situazioni concrete¹⁹⁹. Gli elementi determinanti dell'agire umano hanno un carattere strutturale e rimandano al fatto che l'azione avviene in quanto processo dentro situazioni concrete e ben definite. Il nucleo dei sistemi sociali è dato dai cosiddetti "unit acts" che, da un punto di vista sistemico, prendono il posto del soggetto weberiano. Queste *unità d'azione* si distinguono per le seguenti componenti: un *attore sociale* o soggetto agente dotato di *volontà*, una *finalità*, una *norma*, e la *situazione*, suddivisa in mezzi e condizioni. Se Parsons attribuisce al soggetto agente un suo ruolo, anche grazie ad un atto di volontarietà, la componente normativa, *qua* insieme di regole culturali, di rappresentazioni e di modelli di comportamento sociale, risulta essere determinante ai fini dell'azione. Il primato del sistema trova conferma nel fatto che l'azione viene inserita in un contesto di finalità indispensabile per la stabilità del sistema stesso. Riassumendo l'*action frame of reference* di Parsons può essere ricondotto a quattro aspetti: l'azione

- si orienta al raggiungimento di finalità anticipate e rilevanti per il sistema,
- avviene nel contesto di situazioni strutturate,
- è fondata su un sistema normativo,
- necessita di motivazione e di energie vitali.

Dalla concezione dell'agire umano in quanto realtà sociale non si scosta nemmeno l'approccio *ermeneutico* che, ad esempio con Paul Ricoeur, sviluppa una particolare teoria della semantica dell'azione. La dimensione sociale viene rafforzata dal fatto che gli effetti dell'agire individuale non sono ponderabili nella loro completezza e quindi sfuggono al controllo del soggetto agente, sebbene questi debba assumere responsabilità e propendere ad inserire la propria azione in un contesto di intenzionalità e di razionalità (Ricoeur, 1977). Di conseguenza l'agire umano ha sì un carattere individuale e viene condizionato dalle

¹⁹⁹ Il contesto strutturale è contraddistinto da quattro sistemi principali che determinano l'agire umano: il sistema *personale*, il sistema *culturale*, il sistema *sociale* e il sistema *organico*.

intenzioni operative, ma articolandosi in un contesto di simboli, di valori e di norme mantiene il suo statuto fondamentalmente sociale (Ricoeur, 1986). Queste tre dimensioni (*caratterizzazione individuale, impatto sul mondo, struttura sociale*) si ritrovano negli elementi costitutivi dell'agire umano in quanto agire comunicativo di Jürgen Habermas, ossia il mondo *oggettivo*, il mondo *sociale* e il mondo *soggettivo* (Habermas, 1981).

La categorizzazione di Habermas ci rimanda direttamente ad un pensiero essenziale, quello fenomenologico che ha molto condizionato la sociologia. Ci riallacciamo alla fenomenologia per fare ricorso al concetto di “Lebenswelt” di *mondo-della-vita* o meglio *mondo esistenziale*²⁰⁰ rappresentato dalla realtà così come è, vissuto in modo spontaneo e intuitivo, vale a dire prescientifico. Edmund Husserl distingue l'esperienza prescientifica da quella scientifica, soprattutto per sottolineare che quest'ultima, a differenza di quanto affermato dal positivismo in genere, non si dà senza quella, essendo il vissuto soggettivo-relazionale la prima forma originaria di conoscenza così come è anche l'ambito in cui il soggetto prende coscienza di se stesso (Husserl, 1961 [1954]). Il *mondo della vita quotidiana* e del senso comune così come si esprime nella coscienza soggettiva non solo mantiene un'importante valenza esistenziale, ma fornisce le basi per qualsiasi forma di conoscenza. La “Lebenswelt”, il *mondo esistenziale*, è dunque il mondo delle esperienze umane che si costituisce soggettivamente e che può essere colto attraverso la descrizione delle situazioni. L'accesso alle situazioni esistenziali tramite il linguaggio diventa in questo modo decisivo, anche perché, come ammonisce Wittgenstein, i limiti del linguaggio sono anche i limiti del mondo (Wittgenstein, 2003 [1922], 5.6/86).

Un importante contributo alla chiarificazione dell'agire umano lo forniscono quelle teorie di origine ermeneutica-fenomenologica che inquadrano l'azione individuale e sociale nei contesti istituzionali. Le istituzioni possono essere comprese come modelli che determinano proprio l'azione e il comportamento in situazioni concrete. Questi modelli vengono codificati sotto forma di regole e sistemi normativi sia espliciti che impliciti. Ne consegue che le istituzioni sono dei portatori di funzioni sociali che veicolano l'agire degli individui cosicché

„einzelne Menschen zwar bewusst nach ihren eigenen Interessen handeln und ihre eigenen Ziele verfolgen, damit aber gesellschaftliche Funktionen erfüllen, ohne sich dessen bewusst zu sein.“ (Luckmann, 1992, 128)

L'analisi sociologico-fenomenologica dell'istituzionalizzazione dell'agire umano permette di attirare l'attenzione su due aspetti: la costituzione dell'*Habitus* e l'*alleggerimento* o *sgravamento* (*Entlastung*). Tutto l'agire umano, ci ricordano Berger e Luckmann, sottosta alla legge dell'abitudine (Berger & Luckmann, 1970, 56), perché buona parte delle azioni sono azioni abitudinarie e di routine²⁰¹. Bourdieu, rilanciando e affermando la nozione di *Habitus*, ci aiuta a capire sia la dimensione istituzionale sia la storicità dell'agire umano²⁰². I modelli d'azione, le routine si possono sedimentare sotto forma di schemi sia negli individui

²⁰⁰ Cfr supra §, 4.8.1.

²⁰¹ Cfr. i concetti di “Üblichen” (abituale) (Böhme, 1998) e, specificamente per il contesto professionale, di “Professional Common Sense” (Ghisla, 1999b)

²⁰² Bourdieu assume il concetto di *Habitus* per svilupparlo teoricamente quale categoria dell'agire sociale e quale premessa alle funzioni riproduttive dell'istituzione (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1980). Bronckart sintetizza bene il concetto come segue: “Ces habitus seraient des produits de l'incorporation de pratiques socio-historiques propre à un groupe, qui, au niveaux des individus, se présenteraient sous forme de schèmes de perception, de pensée et d'action, c'est à dire de règle adaptées à l'obtention de fin pratiques, sans être toutefois conscientes ou explicables.” Bronckart, 2005, 40)

sia nelle istituzioni dove assumono lo status di “attività umana oggettivata” (Luckmann, 1992, 65 u. 157). Ad Arnold Gehlen dobbiamo la riflessione sull’istituzione quale necessario mezzo di alleggerimento e sgravamento dell’agire degli individui. Per Gehlen l’uomo, in conseguenza dei suoi limiti antropologici, necessita di un alleggerimento esistenziale, altrimenti non sarebbe in grado di sopravvivere. I modelli d’azione e di comportamento sedimentati nelle istituzioni diventano una sorta di seconda natura per l’uomo, e si trasformano in un repertorio che pur generando un elevato tasso di conformità sociale non viene percepito come minaccia per l’autonomia individuale. Al contrario, è proprio in questo modo che si rendono conciliabili individuo e società (Gehlen, 1972). Luckmann sintetizza il ruolo delle istituzioni come segue:

„Gesellschaftliche Institutionen *organisieren* die Lösung grundlegender (und auch nicht so grundlegender) menschlicher Probleme. Sie tun das, indem sie bestimmte Ausschnitte gesellschaftlichen Handelns einigermassen verpflichtend steuern und dafür Durchsetzungs-mechanismen und – unter Umständen – einen Zwangsapparat bereitstellen. Sie *entlasten* den Einzelnen durch die Vorlage mehr oder minder selbstverständlicher Lösungen für die Probleme seiner Lebensführung und gewährleisten und bewahren dadurch zugleich – sozusagen en détail – den Bestand gesellschaftlicher Ordnungen.“ (Luckmann, 1992, 37)

Concludiamo queste brevi note sul quadro teorico dell’agire umano con l’approccio strutturale di Anthony Giddens. Il tentativo di ridefinire il rapporto tra azione e strutture sociali del sociologo inglese muove dalla doppia identità delle strutture che, essendo sia risultato sia condizione dell’agire umano, al tempo stesso lo rendono possibile e lo limitano²⁰³:

„In und durch die Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen.“ (Giddens, 1988 [1984], 52)

Questo rapporto dialettico tra l’attore e le strutture ha carattere ricorsivo e si dispiega in permanenza attraverso lo spazio e il tempo. All’uomo spetta un ruolo decisivo nella misura in cui

„...die Handelnden auf den fortlaufenden Prozess des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluss nehmen.“ (ibid, 53)

Ciò è possibile secondo Giddens grazie alla

„reflexive Bewusstheit menschlicher Akteure“, siccome „...die Kontinuität von Praktiken setzt Reflexivität voraus, aber Reflexivität ist umgekehrt nur aufgrund der Kontinuität von Praktiken möglich, wodurch eben diese über Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden.“ (ibid, 53).

La gestione dell’azione è un tratto integrale dell’agire quotidiano (ibid, 55) e dipende dalla capacità di razionalizzare l’azione stessa così come le condizioni situative entro le quali si svolge. Questo processo di razionalizzazione è centrale. Per Giddens significa che l’uomo attore debba essere in grado comprendere in termini razionali, anche sotto forma di routine, le ragioni dell’agire.

²⁰³ Dal punto di vista teorico Giddens mira al superamento della dicotomia tra approcci funzionalisti e strutturalisti da un lato e ermeneutico-interpretativi dall’altro. Se strutturalismo e funzionalismo mettono l’accento sull’importanza dell’insieme sociale rispetto al soggetto, l’ermeneutica procede accentuando una pretesa umanistica. Giddens preconizza una teoria della strutturazione che metta il centro della ricerca nelle “... Sozialwissenschaften, weder in der Erfahrung des individuellen Akteurs, noch in der Existenz irgendeiner gesellschaftlichen Totalität, sondern in den über Zeit und Raum geregelten gesellschaftlichen Praktiken“. (Giddens, 1988 [1984], 52)

Coscienza discorsiva, coscienza pratica, regolazione riflessiva

La capacità potenziale di razionalizzazione si traduce in ciò che Giddens chiama la *coscienza discorsiva* che va distinta dalla *coscienza pratica*. Se la prima si riferisce alle ragioni razionalizzabili dell'azione, la seconda ha a che vedere con i *motivi* profondi dell'azione, motivi che possono essere sovraordinati o immediatamente coscienti. I *motivi* dell'agire danno adito a progetti di ampio respiro, mentre buona parte del nostro agire quotidiano non necessita di motivazioni dirette e immediate. (ibid, 57) *Coscienza discorsiva* e *coscienza pratica* costituiscono, assieme al concetto di *regolazione riflessiva*, le chiavi di Giddens per capire il rapporto tra azione e intenzione, per decifrare la tensione tra auto- e eterodeterminazione e per concettualizzare la relazione tra volontarismo e determinismo. Nella sua prefazione all'opera citata di Giddens, Hans Joas mette in evidenza l'introduzione della

„...Intentionalität, als die Fähigkeit zur selbstreflexiven Kontrolle im laufenden Verhalten (...). Das Handeln wird damit als vielfältig motiviert und determiniert aufgefasst; einen klaren Umriss, eindeutige Zwecke, erhält es erst durch das Auftauchen von Problemen in konkreten Situationen oder durch die soziale Notwendigkeit zur Begründung. Damit entfällt auch der begriffliche Zwang, jeder Handlung ein Motiv zuzuordnen.“ (ibid, 13)

Al di là la doppia riflessività, *discorsiva* e *pratica*, per Giddens le azioni possono comportare conseguenze impreviste, oppure è possibile che determinate azioni si svolgano in contesti sconosciuti o non anticipabili. In questo modo e ad esempio in contrapposizione all'*action frame of reference* di Parsons, Giddens non solo accentua il ruolo del soggetto e l'importanza dell'interazione tra attore e struttura, ma permette di cogliere meglio il senso e i limiti dell'intenzionalità introducendo appunto i concetti di *conseguenze impreviste* e di *condizioni imprevedibili*.

Abbiamo ora a disposizione un ampio spettro di riferimenti concettuali²⁰⁴ che ci permettono di comprendere meglio l'agire umano e di metterlo in relazione con la categoria di *competenza*.

Se possiamo concepire l'agire umano come un'agire che

- è al tempo stesso individuale e sociale, e quindi comunicativo,
- segue un'intenzionalità e dei motivi differenziati, impliciti o espliciti, e comunque di portata limitata (da conseguenze e condizioni non sempre prevedibili),
- sottostà ad una consapevolezza discorsiva o pratica, a seconda che l'azione sia razionalizzabile o dell'ordine delle routine, e quindi ad una regolazione riflessiva,
- si svolge nell'ambito di situazioni determinate da un quadro normativo e istituzionale,

allora

la *competenza* diventa il mezzo che fornisce all'individuo le risorse proprio per poter approdare alla consapevolezza discorsiva nel senso della razionalizzazione tanto delle finalità quanto delle condizioni dell'agire. Ciò implica la capacità di non scardinare

²⁰⁴ Dal punto di vista delle dottrine sociologiche gli approcci presi in considerazione si possono categorizzare secondo una scuola sistemica (funzionalista e strutturalista) che privilegia le determinanti sociali, una scuola ermeneutico-fenomenologica che privilegia i fattori individuali e una scuola costruttivista, impegnata nella mediazione dialettica fra i due poli. A. Giddens si profila per un tentativo d'integrazione che, ci pare, vada oltre il costruttivismo classico e nel quale in linea teorica tendiamo ad identificarci, in sintonia pure con la *activity theory* affrontata nel prossimo paragrafo.

necessariamente la consapevolezza pratica con strumenti razionali in condizione estreme di disagio esistenziale. Ciò implica anche che per l'uomo la regolazione del proprio agire sia un atto sulla strada che porta alla propria identità, un atto di libera e consapevole scelta. Per tracciare i contorni della *competenza* intesa in questo senso occorre muovere dalla “*Lebenswelt*”, dal *mondo esistenziale*, sia che tocchi la quotidianità in genere sia che attenga alla quotidianità professionale.

Ma il discorso resta incompleto. In questa disamina abbiamo genericamente parlato di agire umano, lasciando la nozione ancora imprecisa. Fra le questioni da affrontare emerge quella dei meccanismi che permettono all'uomo di *regolare* in modo *riflessivo* il proprio agire. Per cercare delle risposte interroghiamo il discorso psicologico che ci può offrire spunti interessanti.

8.1.2. Dal cognitivismo alla *Activity theory*

Se la tradizione filosofica e sociologica del pensiero occidentale ha lasciato le sue indelebili tracce sul percorso dell'agire umano, di recente anche la psicologia moderna ha scoperto quanto possa essere produttivo imboccare questa strada. Sono soprattutto gli approcci che analizzano la dimensione cognitiva (e spirituale) dell'uomo nella sua stretta relazione con l'azione e nel quadro della situatività che hanno avvertito la portata di questo discorso. Molti sono gli interrogativi da porsi. Fra questi: come vengono rappresentati il *sapere*, il *saper fare* e il *saper essere* di rilevanza per l'azione nella memoria umana? Come vengono richiamati e attivati? Come possono essere tradotti in *competenza*?

Al linguaggio va attribuito un ruolo essenziale sia per la rappresentazione del sapere sia per la sua attivazione operativa, come si avrà modo ancora di vedere, almeno succintamente, soprattutto con riferimento ai contributi di L. S. Vygotsky. Se non ci è possibile approfondire la questione linguistica in questa sede, vogliamo perlomeno entrare in materia evocando l'approccio psicolinguistico che, proprio in relazione alla riflessione sul concetto di *competenza*, molto deve a Noam Chomsky e al suo modello di *competenza* e *performance* già discussi in precedenza (cfr. supra, § 6.1.1).

Il modello psicolinguista di Chomsky concepisce competenza quale principio generativo corrispondente ad un dispositivo universale, insito nella struttura genetica e tale da permettere la produzione di un numero di per sé infinito di espressioni linguistiche significative (Chomsky, 1969 [1965]). L'essere umano dispone in questo modo della capacità di realizzare *azioni linguistiche*, ossia di comunicare e, al tempo stesso, di pilotare la propria attività. Pur riferendosi prioritariamente alla dimensione linguistica dell'essere umano, questa concezione rimanda manifestamente al primato degli effetti strutturanti insiti nel soggetto, primato questo che viene accolto anche nei lavori di psicologia cognitiva di Jean Piaget²⁰⁵. L'interesse primo di Piaget non riguarda tuttavia la lingua, ma la spiegazione dell'intelligenza, che necessita, analogamente alla lingua, del ricorso ai fondamenti biologici e genetici. Nel suo modello strutturale Piaget introduce il concetto di *schema*. Schemi semplici come il riflesso di suzione o dell'ascolto sono innati, come pure il dispositivo di sviluppo basilare che si articola quale doppio *adattamento*, declinato sotto forma di *assimilazione* (integrazione di elementi esterni compatibili con la struttura di uno schema) e di *accomodamento* (modifica della struttura dello schema in funzione di elementi esterni).

²⁰⁵ Cfr. Piaget, 1981, 33 sgg

In questo modo gli schemi vengono costruiti e sviluppati quali strutture mentali che si manifestano verso l'esterno sotto forma di azioni. Siccome questo processo presuppone la trasformazione di strutture cognitive, si può anche parlare di interiorizzazione di modalità d'azione che si costituiscono quali abitudini, un fenomeno tipicamente discusso nella fattispecie dell'*habitus* o dell'agire istituzionalizzato da parte della sociologia (cfr. supra, § 8.1.1.). Piaget parla anche di schemi operazionali quali componenti delle strutture cognitive che rimandano all'importanza del rapporto tra soggetto e realtà e che corrispondono all'agire coordinato e organizzato. Tuttavia il rapporto tra soggetto e realtà è prevalentemente unilaterale, in quanto si concentra sullo sviluppo interno delle strutture cognitive, mentre gli stimoli provenienti dalla realtà sono una condizione necessaria. Per contro l'impatto inverso, delle strutture sulla realtà tramite l'azione non è d'importanza centrale per Piaget. Gli schemi mentali obbediscono ad una logica dell'*adattamento*.

Se la *competenza* viene compresa in quest'ottica, del resto prevalente in buona parte dei modelli che abbiamo visto, ivi compresa ovviamente quella chomskyana, allora corrisponde alle predisposizioni all'azione inerenti al soggetto. In linea di principio quindi gli schemi piagetiani predispongono il soggetto all'azione, ma hanno a che vedere con la realtà concreta solo nella misura in cui ne vengono condizionate. Nel modello piagetiano il soggetto è tendenzialmente esposto alla realtà, vi si può comportare adeguatamente grazie ai processi di adattamento, ma arriva ai suoi limiti quando si tratta di volerla modificare e plasmare in modo creativo ed esistenzialmente costitutivo²⁰⁶. La concezione che ne deriva relativamente al modo con cui l'uomo affronta le situazioni reali ci sembra pertanto essere quantomeno riduttiva, visto che corrisponde sostanzialmente ad una traduzione/applicazione di schemi d'azione precostituiti. L'uomo però, in particolare quello competente ed esperto, non applica semplicemente degli schemi ad una situazione. Egli realizza un rapporto riflessivo (e metariflessivo) e dialogico, uno scambio costruttivo che va oltre l'uso meccanico di schemi per quanto complessi questi possano essere (Schön, 1993; Giddens, 1988 [1984], cfr. supra). Assumiamo perciò l'idea che una competenza sia un atto che necessita l'attivazione di risorse nel contesto di un rapporto dinamico e dialettico tra soggetto e realtà.

La psicologia cognitivista ha dunque fornito delle possibili risposte agli interrogativi posti in entrata, lo ha fatto mettendo in rilievo l'indispensabile azione strutturante del soggetto e stabilendo una stretta connessione di questa azione con la realtà contestuale²⁰⁷. Nel solco del dualismo cartesiano, la teoria cognitivista ha tuttavia attribuito al soggetto il primato, non solo per il processo conoscitivo e per l'apprendimento, ma anche per l'azione in quanto tale. Ciò si manifesta, come abbiamo visto, attraverso il concetto quale componente delle strutture cognitive. Strutture cognitive sono rappresentazioni mentali²⁰⁸ la cui funzione non si limita ad informare il pensiero, ma, nella misura in cui si tratta di eventi e di modelli comportamentali interiorizzati, guidano e regolano l'azione. Strutture cognitive sono modelli mentali, *schemi d'azione*, che hanno la facoltà di mutare in veri e propri piani d'azione. Sovente vengono anche definite con la nozione di *script* proprio perché corrispondono a delle *codificazioni situazionali*, rappresentate e immagazzinate nella memoria per essere

²⁰⁶ Da questo punto di vista è significativo che Piaget definisca l'intelligenza come capacità di adattamento e che il suo postulato di un'intensa attività ai fini dell'apprendimento si limiti all'aspetto cognitivo.

²⁰⁷ Piaget non ha mai prestato particolare attenzione alla declinazione pedagogica di questo discorso che invece è essenziale per J. S. Bruner. Si veda J. Bruner, 1966 e più recente Jerome Bruner, 1996.

²⁰⁸ In linea di principio si considerano tre categorie di rappresentazione mentale: proposizionali (deputate alla memorizzazione di unità conoscitive), iconiche (immagini), d'azione (eventi). (Cfr. J. R. Anderson, 1988; Ghisla, 1994)

richiamate a fronte di situazioni analoghe a quelle d'origine²⁰⁹. Minsky riassume il nucleo di questo approccio cognitivista al rapporto tra schemi mentali e azione nel modo seguente:

„Wenn man einer neuen Situation gegenübersteht (oder sich die Zugangsweise zu einem gegebenen Problem substantiell ändert), dann wählt man aus dem Gedächtnis eine Struktur aus, die ich ‚Rahmen‘ (inglese *frame* gg) nennen möchte. Es ist ein erinnertes Gerüst, das – um mit der Realität überein zu stimmen – angepasst werden muss, indem Einzelheiten verändert werden, wo es notwendig ist.

Ein *Rahmen* ist eine Datenstruktur, um eine stereotype Situation zu repräsentieren, wie z.B. in einer bestimmten Art von Zimmer zu sitzen oder zu einem Kindergeburtstag zu gehen. Mit jedem Rahmen sind verschiedenartige Informationen verbunden. Ein Teil dieser Information handelt von der Verwendungsweise des Rahmens; ein anderer Teil gibt an, was als nächstes zu erwarten ist, und wieder ein anderer Teil handelt davon, was zu tun ist, wenn die Erwartungen nicht eintreffen.“ (Minsky, 1992, 92 sg)

Un significativo apporto alla concettualizzazione di queste strutture mentali lo ha fornito Michael Polanyi con la nozione di *tacit knowledge*, utilizzata per designare il sapere implicito che non è di immediata e diretta presenza nel pensiero dell'uomo attivo²¹⁰ (Polanyi, 1983 [1966], cfr. supra 7.3.3). I soggetti elaborano continuamente, anche se non in modo consapevole, questo tipo di sapere e lo integrano nelle strutture mentali, disponendo in questo modo di un ampio repertorio per far fronte alla realtà. Quando diciamo soggetti intendiamo anche i soggetti collettivi, quindi le organizzazioni e, di riflesso, le istituzioni che accumulano il sapere tacito sotto forma di azioni oggettivate. Il sapere tacito non deve necessariamente avere le connotazioni di un piano d'azione, ma in ogni modo è disponibile sotto forma di risorsa, riutilizzabile in quanto routine o *habitus* quando subentra lo stimolo di situazioni analoghe a quella d'origine.

Facendo parte del senso comune generale o professionale così come di ambiti specifici di competenza, il sapere tacito permette ai soggetti di agire senza dover produrre prestazioni cognitive impegnative (ad esempio senza dover prendere delle decisioni), sgravandoli in questo modo da un carico altrimenti difficile o addirittura impossibile da gestire.

Pur avendo considerato, con il riferimento all'istituzione e al sapere, taluni aspetti di eterodeterminazione, la prospettiva teorica del cognitivismo appena delineata attribuisce al soggetto un ruolo predominante che, sul piano teorico, non viene condiviso unanimemente. La teoria dell'azione situata (*Situated Action Theory* – SAT), nella concezione sviluppata da Lucy Suchman, postula un'agire umano molto più improvvisato e dipendente dalle condizioni situative, ridimensionando il ruolo assunto dagli schemi mentali e dagli *script*, nella misura in cui questi avrebbero una funzione di piani e di modelli d'azione (Suchman, 2007)²¹¹.

²⁰⁹ Gli schemi d'azione è un concetto sviluppato da Schank e Abelson che in numerosi esperimenti hanno dimostrato come in determinate situazioni si verifichi il riprodursi di sequenze stereotipate di azioni. Un esempio classico è quello della visita al ristorante. (Schank & Abelson, 1977) La „...vorherrschende Abfolge von Ereignissen in bestimmten Situationen wird kodiert“ (J. R. Anderson, 1988, 128) e incamerata nella memoria a lungo termine. In corrispondenza è stata studiata intensamente anche la realtà psicologica dei cosiddetti scripts (cfr. Bower et al., 1979).

²¹⁰ Si noti l'analogia alla consapevolezza pratica di Giddens, aspetto che verrà ripreso più oltre.

²¹¹ “To characterise purposeful action as in accord with plans and goals is just to say again that it is purposeful and that *somehow*, in a way not addressed by the characterization itself, we constrain and direct our actions according to the significance that we assign to a particular context. How we do that is the outstanding problem. Plans and goals do not provide the solution for the problem; they simply restate it.” (Suchman, 2007, 67)

Una posizione per certi versi di mediazione tra il cognitivismo e la SAT viene assunta dalla *Activity theory* (AT)²¹². Le basi psicologiche della AT risalgono alla scuola storico-culturale russa e ai lavori dapprima di L. S. Vygotsky e poi di A. N. Leontjew. Al centro del pensiero vygotkiano (Wygotski, 1974 [1934]) vi è la tesi secondo cui il pensiero e l'azione umani sono una manifestazione della prassi storicamente e culturalmente determinata, con il linguaggio ad assumere un'essenziale funzione regolativa e di mediazione tra soggetto e realtà. Se per Vygotski il linguaggio è la porta principale per entrare nei segreti dell'essere umano e della sua azione, Leontjew si concentra sull'attività umana, *qua Tätigkeit* (*Activity*) (Leontjew, 1973). L'attività così concepita permette all'uomo di soddisfare i propri bisogni con un'impronta fortemente sociale e collettiva. Un aspetto centrale della teoria dell'attività di Leontjew risiede nella sovrapposizione del motivo con l'oggetto dell'attività stessa. Vediamo di chiarire il senso di questo postulato con un esempio di attività umana: *andare in vacanza*. Si va in vacanza per riposare, rilassarsi, divertirsi, ecc. Ciò avviene in base alle abitudini, a quell'*habitus* costituito in modo prevalentemente sociale che stabilisce i periodi di vacanza, suggerisce gli obiettivi, le modalità (le mode vacanziere), ecc. Affinché l'*attività vacanza* possa realizzarsi sono però necessarie delle *azioni* come ad esempio riservare l'hotel, preparare le valige, mettersi in viaggio, ecc. il che mette in evidenza come il motivo delle singole *azioni* risieda nell'*attività* gerarchicamente sovraordinata. Le azioni sono pertanto parte di un'attività in cui risiede il loro senso e che permette una presa di coscienza pratica *sensu* Giddens, ma all'occorrenza anche discorsiva. Per svolgere le azioni si rendono necessarie delle operazioni quali ad esempio lo studio di cataloghi, telefonare, ecc. che sono prevalentemente automatizzate, rientrano nel repertorio delle routine²¹³.

L'elaborazione della AT durante gli anni '80 ha sviluppato l'architettura teorica della scuola russa sistematizzandone lo schema di base. Alla dinamica primaria tra *soggetto* e *oggetto* nella loro identificazione storica e culturale è stata aggiunta la *comunità* così da formare una triade. Questo ampliamento è da attribuire ai lavori di Y. Engeström la cui visione dell'attività umana mette in rilievo un'agire soggettivo, indirizzato verso un obiettivo e che necessita di risorse sia esterne (strumenti, attrezzi) sia interne, sotto forma di schemi e piani mentali (Engeström, 1987). I piani mentali non hanno uno statuto esclusivamente soggettivo (interno), ma anche oggettivo (esterno), nel senso che sono inerenti la struttura della situazione in cui l'attività avviene. D'altro canto la creatività individuale è per Engeström indispensabile nello svolgimento delle attività, anche perché si profila come contrappunto alla routine e all'insieme del sapere tacito di cui il soggetto dispone. Si nota come lo schema con i tre livelli di Leontjew, vale a dire *attività*, *azione* e *operazione*, venga mantenuto. Con la AT possiamo dunque definire questi tre livelli nella loro articolazione gerarchica come segue (cfr. fig. 3):

- l'*attività* (*Tätigkeit*) si produce nella complessità del contesto socioculturale per tempi lunghi e coinvolgendo molteplici situazioni con le azioni e le operazioni, individuali e collettive, che le caratterizzano. Essa è diffusa, tocca ambiti del mondo esistenziale diversi ed è pertanto anche difficile da delimitare.
- l'*azione* è gerarchicamente subordinata all'*attività* e trova in questa senso e motivi. Un'azione persegue un obiettivo specifico, riguarda un oggetto immediato, è limitata

²¹² Per un'ampia discussione della teoria AT si veda Cattaneo, 2005, 87-141

²¹³ Contemporaneamente per la formazione delle azioni cognitive (*gestige Handlungen*) sono decisive le azioni concrete con le rispettive operazioni. Alla teoria delle azioni cognitive ha contribuito in particolare anche Galperin: un processo di interiorizzazione delle azioni esterne è la base per le azioni cognitive che, a loro volta si manifestano attraverso azioni concrete (Galperin & Leontiev, 1972).

nel tempo e nello spazio e può quindi più facilmente essere delimitata. Le *azioni* sono parte di un'*attività* e possono essere comprese solo nel contesto del progetto che emana dall'*attività*. Tuttavia le stesse *azioni* possono verificarsi in *attività* e in situazioni diverse.

- l'*operazione* dal canto suo è una componente *dell'azione*, si svolge in modo automatizzato e dipendente da determinate condizioni situazionali. Un'operazione può coincidere con singoli passaggi di un'azione, ma può anche integrarne diversi.

Kuutti ha rappresentato i tre livelli gerarchici come segue (Kuutti, 1996, 30):

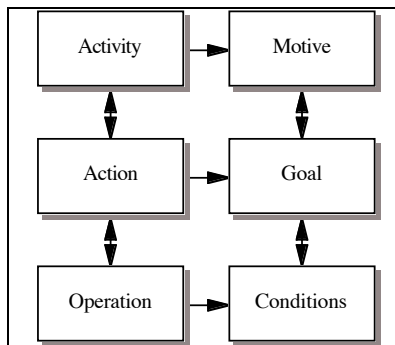


Fig. 11: Activity Theory, livelli gerarchici secondo Kuutti

È ragionevole supporre che ai diversi livelli dell'attività corrispondano forme specifiche di consapevolezza individuale e collettiva. Con il modello proposto da Giddens (cfr. supra) possiamo affrontare questa questione in modo diretto e immediato. Infatti la *coscienza pratica* si attaglia all'intenzionalità quindi ai motivi più profondi, espliciti ed impliciti, dell'*attività*. Essa è dell'ordine della riflessione generale e della maturazione di una consapevolezza nel senso di un'attività per l'esistenza in quanto tale. È questo l'ambito che permette il recupero della dimensione *contemplativa* e di mettere all'opera le risorse della saggezza, della *phronesis*. Dal canto suo, la *coscienza discorsiva* attiene all'*azione* e è dell'ordine della *vita attiva* in quanto permette di cogliere l'immediatezza tecnica dell'agire tramite le risorse della ragione strumentale. La sua essenza è la razionalizzazione tecnica. Restano le *operazioni* che necessitano di un doppio approccio: infatti da un lato esse non necessitano di consapevolezza nell'atto immediato dell'agire proprio per la loro natura di routine. Dall'altro lato invece si aprono alla comprensione metacognitiva nel momento in cui vengono fatte intenzionalmente ed esplicitamente oggetto di razionalizzazione.

La rappresentazione gerarchica di Kuutti può pertanto essere completata nel modo seguente:

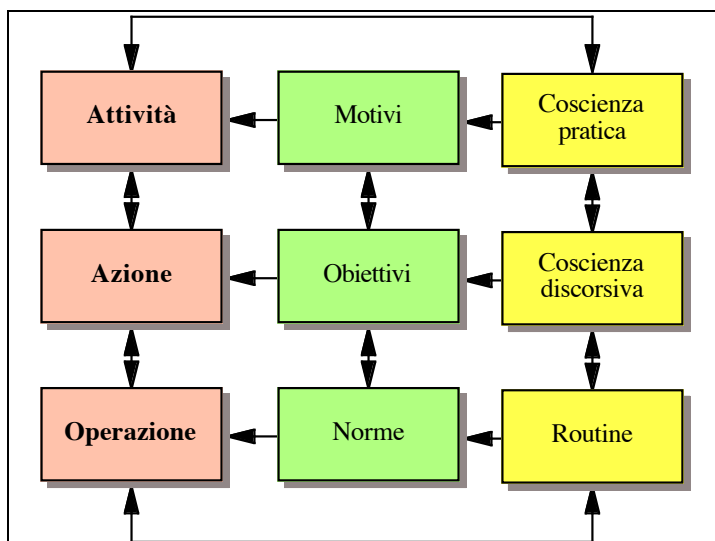


Fig. 12: Livelli d'attività e consapevolezza (modificato da Kuutti e con riferimento a Giddens)

Diamo ora concretezza alla rappresentazione dei livelli appena esposti e alle loro relazioni tramite la discussione di alcuni semplici esempi.

Andare in bicicletta, in moto, in automobile o utilizzare un autocarro sono azioni che condividono un comune motivo: permettere la mobilità. Analogamente si può attribuire alla preparazione di un'insalata, di una rösti o di un filetto la finalità di permettere l'alimentazione. L'analisi di questi due esempi ci permette di evidenziare almeno tre aspetti interessanti:

- i) primo, tutte le azioni dei due esempi hanno una finalità comune che le subordina ad un'attività (l'alimentazione o la mobilità), ma ognuna ha un grado di completezza e di complessità tale da permetterle, a certe condizioni, di raggiungere il fine *motu proprio*. Ne consegue che al limite una singola azione potrebbe anche acquisire lo *status* di attività. L'immagine delle matrioska russe può aiutare a comprendere il meccanismo che rende variabile il limite tra un'azione, un complesso di azioni e un'attività.
- ii) secondo, per svolgere un'azione sono necessarie determinate risorse. Talune sono identiche per ogni azione, altre invece divergono. Così ad esempio ci vuole senso dell'equilibrio per andare in moto e in bicicletta, ma non necessariamente per andare in automobile. Per cucinare della pasta o della carne ci vogliono delle conoscenze in parte simili, ma evidentemente anche molto diverse.
- iii) terzo, la variabilità delle condizioni da un lato delimita e costituisce le situazioni, dall'altro lato determina le esigenze in rapporto alle risorse da attivare. Così l'andare in bicicletta nel traffico cittadino oppure su un'amenissima strada di campagna senza traffico pone manifestamente esigenze diverse. Un bravo ciclista, diciamo: *competente*, non deve certo riflettere per mantenere l'equilibrio, tenere il manubrio, pigiare sui pedali, ecc, in quanto il suo schema mentale integra tutte queste operazioni, anche in una situazione normale di traffico cittadino, ma su un'amenissima strada di campagna piena di buche e magari sull'orlo di una scarpata, l'azione necessiterà di una razionalizzazione (*sensu* Giddens) e di un adattamento degli schemi mentali (*sensu* Piaget). In questo modo può avvenire la regolazione dell'azione.

La tab. 10 schematizza quanto esposto:

Motivo dell'attività	Alimentazione per sussistenza e piacere	Mobilità per bisogno e piacere
Attività	L'insieme delle azioni che concorrono all'alimentazione	L'insieme delle azioni che concorrono alla mobilità
Complesso di azioni	Cucinare rösti	Andare in bicicletta
Azione singola	Pelare patate	Controllare lo stato della bicicletta
Operazione	Esecuzione corretta dei movimenti del coltello	Frenare, cambiare marcia

Tab. 1: Attività, azione, operazione

8.1.3. La nozione di situazione

Abbiamo incontrato a più riprese la nozione di *situazione* nelle teorie dell'agire sociale di orientamento sia sociologico che psicologico e ne vogliamo sottolineare l'importanza anche in una prospettiva pedagogico-didattica. Lo facciamo con alcune precisazioni. L'etimologia di *situazione* ci rimanda al latino *situ*, luogo, posizione, ma intende anche circostanza o complesso di circostanze con un accento posto piuttosto su uno stato di quiete e di immobilità piuttosto che di movimento e di azione. In questo senso il significato denota anzitutto le condizioni (oggettive), vale a dire le caratteristiche e la struttura di uno stato in cui un soggetto viene a trovarsi. Heid riprende una definizione sovente utilizzata nella letteratura per cui una situazione è “una costellazione relativamente complessa di fattori ambientali” (Heid, 2001, 514), per segnalare criticamente come con una tale definizione vada perso il soggetto che proprio nella situazione si definisce e si costituisce (ibid, 515). Fra le teorie sociologiche che invece non trascurano affatto la dinamica tra fattori esterni, oggettivi e fattori interni, soggettivi, e anzi ne fanno la chiave di lettura principale dell'azione ne spiccano alcune che abbiamo già passato in rassegna e che definiscono la situazione come corollario decisivo dell'agire umano. Menzioniamo anche George Herbert Mead (1863-1931) che recepisce pure un'esigenza psicologica quando, interpretando lo sviluppo dell'identità come un complesso processo tra l'*Ego* – l'istanza soggettiva –, *Alter* e il contesto situazionale – le istanze oggettive –, rimanda proprio alla dialettica dei fattori in gioco nella determinazione dell'agire sociale (Mead, 1968 [1934]). Mead sottolinea il fatto che gli individui apprendono il repertorio di risorse indispensabile per la propria presa di coscienza identitaria nelle esperienze sociali mediate dai sistemi simbolici, il linguaggio, verbale e non-verbale in particolare, che risulta essenziale per la *definizione* delle situazioni. La *logica della situazione* rappresenta per Hartmut Esser, autore di un recente ampio corpus teorico della sociologia contemporanea, il nucleo dell'azione e fornisce i riferimenti categoriali necessari per un modello di costruzione della realtà – debitore quindi anche dell'approccio ermeneutico – in cui la dialettica tra soggetto e oggetto è requisito indispensabile e costitutivo. (Esser, 1999, 29 ssg) In questo senso, il ruolo degli attori è decisivo nella misura in cui una situazione si dà nel momento in cui viene percepita e definita selettivamente dai soggetti attivi che si comportano di conseguenza. Una situazione è dunque dipendente e, al tempo stesso, espressione di fattori sia esterni sia interni al soggetto agente: fattori *oggettivi* (fra cui le condizioni spazio-temporali, la realtà materiale, le condizioni sociali, culturali e istituzionali nelle diverse rappresentazioni simboliche) e fattori *soggettivi* (il repertorio di saperi e atteggiamenti, lo stato emotivo, le caratteristiche

fisiche, le motivazioni, ecc.)²¹⁴. Se facciamo riferimento alla teoria sistemica di Parsons, notiamo come le azioni avvengano proprio in situazioni strutturate di questo genere, dove però l'incidenza regolativa delle norme sociali è particolarmente forte. In altre parole: "La situazione in cui viene a trovarsi un soggetto agente è caratterizzata da una specifica configurazione sociale delle strutture" (Schimank, 2000, 16).

In accordo con Parsons, e senza dover subire la componente funzionalistica del suo approccio, possiamo affermare che i soggetti mirano nel contesto delle situazioni così strutturate al raggiungimento di obiettivi anticipati (o anticipabili) e rilevanti per il sistema, nella misura in cui sono parte di attività sovraordinate. Ciò può limitare evidentemente i margini di manovra dei soggetti stessi, eppure il fatto che gli obiettivi siano da anticipare apre degli spazi alla presa di coscienza sia discorsiva sia pratica degli attori. L'occupazione di questi spazi non può però che derivare da una corrispondente iniziativa e da un atto di volontà: la presa di coscienza sia pratica sia discorsiva avviene se i soggetti sono in grado di attivarsi per esercitare le loro prerogative di razionalizzazione delle azioni e di attribuzione di senso all'attività che svolgono. Ciò richiede *competenza*. Siccome molte situazioni sono corrispondenti ad azioni limitate ed hanno di conseguenza un'ampiezza altrettanto contenuta, è la loro aggregazione in classi (o famiglie) che dà luogo a quella complessità che giustifica il configurarsi di un'attività vera e propria. Oppure inversamente: il senso e la complessità esistenziale di un'attività conferisce a determinate situazioni un'identità comune. In esse si esplica concretamente la prassi umana che rende possibile il vivere una vita sensata proprio anche perché ogni situazione è parte di un insieme ricco di senso. L'appartenenza ad un'attività è pertanto una condizione costitutiva per una situazione e per le azioni che la contraddistinguono. Possiamo a questo punto completare lo schema precedente.

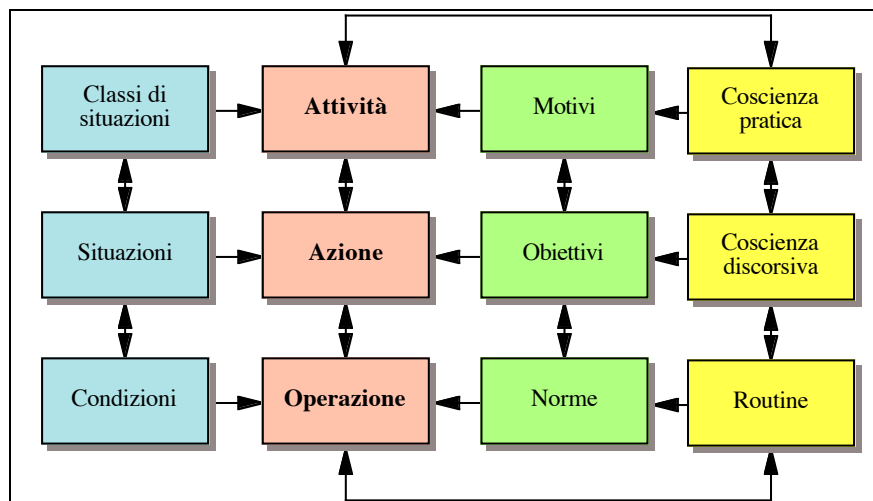


Fig. 13: Rapporto tra attività e situazioni (modificato da Kuutti, con riferimenti a Giddens e Esser)

In sintesi possiamo definire una *situazione* un'unità strutturata da *condizioni* oggettive (materiali e sociali) e soggettive entro cui soggetti agenti svolgono delle *azioni* mirate, condizionate da un insieme di norme e iscritte in attività (*Tätigkeiten*) di un respiro

²¹⁴ Per una disamina sistematica del modello di situazione si veda Esser, 1999, 50 sgg)

trascendente le situazioni stesse. In una situazione hanno luogo eventi che mettono in relazione i diversi fattori e li integrano in una dimensione spazio-temporale. La struttura di una situazione viene così ad essere formata almeno dai seguenti elementi:

- le condizioni contestuali (oggettive, soggettive),
- gli attori (soggetti agenti),
- le norme,
- le azioni.

Le situazioni costellano i diversi ambiti di vita fra cui è opportuno distinguere almeno tra l'ambito della *vita quotidiana* in generale (*mondo esistenziale*) dall'ambito della *vita professionale* (*mondo professionale*). La costitutività delle situazioni per la vita esistenziale fa sì che in esse e tramite di esse diventi possibile la *presa di coscienza* sia *pratica* sia *discorsiva*, una condizione indispensabile affinché gli individui possano esercitare le loro prerogative di ricerca autonoma di identità. Nelle situazioni vengono in ultima analisi a confluire e a fondersi le dimensioni della *vita attiva* e della *vita contemplativa*, mentre diventa evidente la necessità per il soggetto competente di poter disporre di risorse atte a gestire la complessità dialettica delle situazioni stesse.

8.2. Verso un modello di *competenza integrativa*

“Capace è chi fa ciò che vuole quando vuole”
(Platone, Ippia minore, 366 b)

Abbiamo cercato di delineare i presupposti sociologici e psicologici dell'agire umano, mettendo a fuoco alcune nozioni fondamentali entro un quadro teorico che, ci pare, cominci a prendere una forma articolata e funzionale per la teorizzazione dell'*agire competente* e quindi di un modello *competenza* e per la sua utilizzazione in una prospettiva pedagogico-didattica. Attribuendogli in un certo qual modo il ruolo di *fil rouge*, abbiamo introdotto il concetto di *competenza* all'inizio del nostro lavoro e ne abbiamo fatto uno strumento analitico-interpretativo, utilizzato via via nel percorso di ricostruzione storico-filosofica, nell'analisi del contesto attuale e nel tentativo di teorizzazione poi. Schematizzando molto, tre sono le indicazioni emerse dalla riflessione finora condotta e sintetizzabili sotto forma di altrettanti assunti per una strutturazione del concetto di *competenza*:

- con la ricostruzione storico-filosofica abbiamo tracciato le grandi modalità culturali dell'agire umano, nelle loro forme prevalentemente separate e contrapposte della *vita contemplativa* e della *vita attiva* che non hanno trovato un punto d'incontro nemmeno nell'ideale educativo della modernità, essendosi riprodotta la contrapposizione tra il sapere contemplativo privilegiato dalla *Bildung* e il sapere tecnico-strumentale impostosi in buona parte della formazione occidentale. Da questa considerazione si ricava l'ipotesi di una ricostruzione della *Bildung* qua convergenza di *epistémé*, *techné* e *phronesis* nell'alveo di un agire umano inteso come *praxis*: più prosaicamente identificabile in una prospettiva di integrazione tra le diverse forme del sapere umano, il *sapere*, il *saper fare* e il *saper essere*.
- dalla riflessione di carattere sociologico è emerso un agire umano che necessita del sapere in tutte le sue declinazioni quale strumento di regolazione riflessiva. A condizione che possa favorire la presa di *coscienza discorsiva e pratica* dei soggetti,

la *competenza* può assumere il compito di integrare i diversi saperi e di mediare tra soggetto e mondo esistenziale (cfr. fig. 13).

- nel discorso psicologico ha per così dire trovato conferma un'intuizione già apparsa a livello sociologico: la *competenza* non appartiene semplicemente alla dimensione interiore del soggetto, quanto al suo rapporto dinamico con la realtà esterna e in questo senso è piuttosto dell'*ordine dell'agire*, la *competenza* si dà in quanto azione situata.

Si tratta ora di tirare le prime somme e di far confluire questi assunti in un quadro concettuale sufficientemente consistente e coerente. A questa tappa non vogliamo comunque accedere senza prima aver dedicato un cenno all'etimologia della nozione di *competenza*, avendola fino a questo punto trascurata. Abbiamo discusso la nozione cercando di individuare gli elementi concettuali che ne possono fare una categoria, ma non abbiamo esaminato la parola, sebbene implicitamente i riferimenti etimologici abbiano sempre alimentato il filo del nostro discorso. Crediamo che far riaffiorare i significati profondi attraverso l'esplorazione etimologica possa essere decisivo per ridisegnare il concetto in una prospettiva futura.

Nella nostra civiltà della comunicazione non ci si può sottrarre all'impressione che sovente la parola eserciti una tale forza d'attrazione, cedendo ad un uso "alla moda", da eclissare il concetto vero e proprio. Le parole possano sollecitare differentemente l'immaginario di chi le utilizza, indipendentemente anche dal loro spessore metaforico, producendo polisemie difficilmente controllabili. Vi è in tutto ciò anche una componente creativa, che tuttavia non ne facilita un uso coerente e rigoroso. Il ricorso all'etimologia può pertanto essere d'aiuto, proprio nel momento in cui si vogliano ridefinire i limiti semantici di una nozione in funzione della sua elaborazione concettuale. Nel caso della nozione di competenza ci pare promettente e può rivelarsi utile grazie alla ricchezza etimologica del sostantivo che deriva dal verbo *competere*. Il verbo, dal latino *cum-petere*, sta sostanzialmente ad indicare l'azione di "andare insieme, far **convergere** in un medesimo punto", ma è riferibile anche all'accezione di *incontrarsi, finire insieme, corrispondere, coincidere, gareggiare* o di *mirare ad un medesimo obiettivo*. Risulta difficile, di primo acchito e sullo sfondo dell'uso corrente che se ne fa, arrivare ad attribuire un tale contenuto semantico alla nozione di competenza, salvo forse per quello attinente alla competitività, in ragione della radice comune. Sarà utile tornare su questo aspetto, non prima però di aver richiamato l'accezione più manifesta nel linguaggio quotidiano, ossia il riferimento all'*autorità* di cui dispone la persona competente nel suo ambito di competenza. In effetti, già il diritto romano contempla l'aggettivo *competens* per chi è responsabile, autorizzato, qualificato, che ha facoltà di giudicare e dispone di legittima giurisdizione. Questo è il significato che ritroviamo ancora oggi nel diritto e che conferisce alla persona competente una particolare autonomia di giudizio e un riconoscimento istituzionale e sociale. Inoltre, al giudice si concede anche il privilegio della saggezza, della capacità di trovare il giusto mezzo (cfr. la *medietà* aristotelica).

Ma torniamo all'immagine della convergenza. Già si è accennato all'aspetto della competitività che affiora nella semantica della *competenza* pur senza imporsi, a dispetto di una forte presenza in tutta la cultura occidentale sin dalle sue origini nella Grecia antica. L'aspetto particolarmente affascinante potrebbe essere legato all'idea di qualcosa che coincide e corrisponde in vista di un medesimo obiettivo. Ci siamo chiesti che cosa potesse essere questo qualcosa. Ecco la possibile risposta: le *risorse*, ossia ciò che è necessario affinché una competenza possa effettivamente dirsi tale. E le risorse sembrano richiamare,

nell'immediatezza dell'agire umano, i *saperi*, i *saper fare* e i *saper essere*. Questa risposta non si avvale di evidenze strettamente empiriche, ma lungi dall'essere scevra da un fondo di esperienza, è gradualmente emersa da un'osservazione costante e continua: il senso comune infatti, interrogato su che cosa contraddistingua un *bravo* oppure *competente* professionista, fornisce elementi di risposta di una sorprendente coerenza e costanza, proprio riferiti a queste tre componenti ritenute indispensabili: il conoscere il mestiere, il padroneggiarne le tecniche così come l'entusiasmo e la motivazione²¹⁵. Ciò che converge e si sintetizza nella competenza sono le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti* necessari per agire. Il livello e la qualità delle singole risorse, ma in particolar modo anche la loro combinazione decide nel merito della competenza. Persone distinte possono avere, come abbiamo già avuto modo di suggerire, lo stesso livello di competenza con una combinazione diversa delle risorse, come dire che per affrontare la stessa situazione e per svolgere la stessa azione è possibile disporre di un profilo di competenza anche molto diverso che dipenderà tanto dal soggetto agente quanto dalla situazione e dalle condizioni che la determinano. In ciò risiede uno dei vantaggi euristici della *competenza*, costruito flessibile e adattabile agli individui e alle situazioni.

Dopo quanto detto, ci pare utile cogliere il suggerimento di Muller che, recentemente, ha contrapposto a chi vede nella nozione di competenza una sorta di enigma (Dolz & Ollagnier, 1999; Ollagnier, 2000) l'idea che essa „plus qu'une *notion problématique*” sia „une *idée problématisante*” (Muller, 2006, 111).

Per **competenza** vogliamo pertanto intendere

la capacità di soggetti individuali o collettivi di agire adeguatamente in determinate situazioni o in classi di situazioni che appartengono ad una attività e che hanno un senso relativo all'esistenza dei soggetti stessi. La competenza necessita dell'attivazione di **risorse** individuali o collettive che attengono alle *conoscenze*, alle *capacità* e agli *atteggiamenti*.

Le *risorse* possono essere precisate nel modo seguente:

- **Conoscenze** designano il sapere o elementi di sapere (sapere dichiarativo) su una determinata realtà di cui un soggetto può disporre in modo attivo o passivo, implicito o esplicito. Cfr. il tedesco *Kenntnisse*, il francese „*savoir*” e l'inglese „*know that*”.
- Le **capacità** sono risorse cognitive, sociali, comunicative, motorie di carattere pratico (saperi procedurali), che, sempre in combinazione con le altre categorie di risorsa, permettono lo svolgimento di azioni. Anche nel senso di abilità operativa, tecnica, routine. Cfr. il tedesco *Fähigkeit* (*Fertigkeit*), il francese „*savoir-faire*”, e l'inglese „*know how*”. Le capacità possono essere di carattere trasversale alle situazioni e agli ambiti di conoscenza, soprattutto quelle cognitive e comunicative, ma anche specifiche, ad ese. in attinenza a determinate discipline scientifiche o professioni.
- Gli **atteggiamenti** designano forme di attitudine e atteggiamenti riconducibili a valori, opinioni, norme, sentimenti e condizionati da motivazioni e volontà. Gli atteggiamenti sono in prevalenza trasversali, possono per avere delle declinazioni specifiche in relazione ad esempio a determinate attività professionali. Cfr. il tedesco *Haltungen*, il francese „*savoir-être*” e l'inglese „*attitude*”.

²¹⁵ Abbiamo avuto modo di raccogliere queste indicazioni ponendo la domanda ad innumerevoli professionisti che, per descrivere le qualità di chi è bravo e competente, immancabilmente arrivano a queste tre componenti.

Sulla base di questa definizione nominale e dei principi enunciati in precedenza, vogliamo ora sintetizzare cinque elementi costitutivi per un modello di *competenza integrativa* e rappresentarli graficamente nella fig. 14.

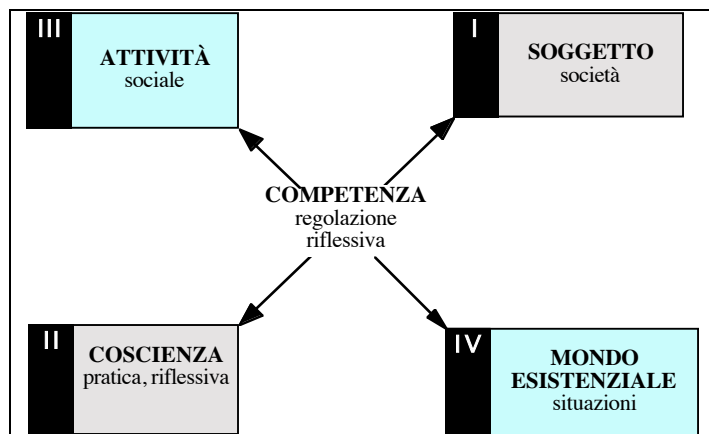


Fig. 14: Elementi costitutivi del modello integrativo di competenza

Il punto di partenza è il *soggetto qua* essere sociale (I), capace di prendere *coscienza* di sé stesso (II) attraverso l'*attività sociale* (*Tätigkeit, prassi*) (III) svolta nelle situazioni del *mondo esistenziale* (IV). Affinché ciò sia possibile, il soggetto necessita di *competenza*, il mezzo con cui, integrando le risorse, egli può condurre e regolare in modo riflessivo le proprie attività. In quanto mezzo che mette in relazione l'uomo con la realtà, la *competenza* è dell'ordine dell'agire, e in questo senso una categoria fondamentalmente pedagogica, ma è anche dell'ordine della riflessione, e quindi attinente al discorso psicologico e filosofico.

Riportiamo dunque dapprima il *focus* sull'importanza del soggetto in quanto individuo, in quanto cittadino, membro di una comunità e in quanto produttore. La storia della modernità intesa quale storia in favore dell'emancipazione di questo soggetto, è stata come abbiamo visto per molti versi fallimentare non essendo riuscita nel grande disegno illuminista. Troppo pesante è stato l'impatto della *vita* (miopamente) *attiva* indotta da un sistema produttivo che ha degradato il soggetto produttore a mero esecutore, troppo gravi ancora i limiti dei sistemi di convivenza democratici per permettere al sapere politico, alla *phronesis* di emergere, troppo invadenti ancora i meccanismi del mercato, della cultura e della comunicazione di massa che hanno ridotto l'individuo a passivo consumatore, incapace di darsi un'identità autentica. L'individuo competente, nelle sue diverse funzioni di persona, di cittadino, di lavoratore, risponde all'idea di un soggetto attore nel *mondo esistenziale*, capace di una regolazione riflessiva del proprio agire, consapevole e responsabile in rapporto a sé stesso e alla società. I criteri del suo agire godono di un sufficiente consenso sociale, non solo nel senso dell'efficienza e della razionalità tecnica, ma nel senso dell'appropriatezza etica e dell'agire saggio (*phronesis*). Ecco perché il soggetto competente che ricorre ai diversi saperi e trova l'equilibrio, il *giusto mezzo* per usare l'espressione aristotelica, si rallegra di un riconoscimento professionale e sociale, viene rispettato ed può essere nel senso ampio del termine e in rapporto al suo contesto un'autorità.

La *competenza* non è dunque semplicemente qualcosa di soggettivo, non è un semplice repertorio di risorse riposto nella mente delle persone o nei sistemi istituzionali, ma è dell'ordine della realtà, della dinamica e delle contingenze situative:

“le competenze non sono cose che stanno da qualche parte ma divengono, si evolvono, si modificano al modificarsi della relazione tra soggetto e contesto. Non stanno nella mente di nessuno ... sono refrattarie ad una codifica in forma predisposizionale proprio perché costitutivamente evolutive”. (Cepollaro, 2003, 9)

Possiamo dire che la *competenza* è dell'ordine dell'esemplare più che dell'imitabile. I soggetti hanno la facoltà di organizzare in modo combinatorio e integrativo le risorse di cui dispongono, ottenendo delle prestazioni emergenti che rappresentano delle sintesi significative in rapporto alla realtà specifica in cui si costituiscono – e non semplicemente si applicano! Questo è anche il presupposto per la presa di coscienza, pratica e riflessiva dei soggetti, *sensu* Giddens. Un'apresa di coscienza che avviene nei contesti delle attività sociali, se assumiamo uno sguardo d'insieme e macrosistemico, e che avviene nelle situazioni specifiche della *prassi* nel *mondo esistenziale*, se assumiamo un'ottica mirata alla microrealtà.

Possiamo perciò rivolgere l'attenzione alla categoria fenomenologica del *mondo esistenziale* (*mondo-della-vita/Lebenswelt*) e alle *situazioni*, quali momenti strutturanti di quel mondo e dell'agire sociale. Se il *mondo esistenziale* rappresenta l'insieme della prassi umana con il vissuto personale, privato e pubblico dei soggetti, possiamo identificare poi diversi mondi specifici come quello pubblico del cittadino o quello tipicamente privato. Il nostro interesse tocca però il *mondo professionale* quale sfera da intendersi come sottosistema del *mondo esistenziale* (cfr. fig. 15). Le situazioni (S_1, \dots, S_n) possono essere distinte in tre categorie, riferite ai due mondi, quindi situazioni esistenziali, tipiche del vissuto quotidiano, situazioni professionali, tipiche per l'attività lavorativa, e situazioni di transizione al confine tra i due sistemi.

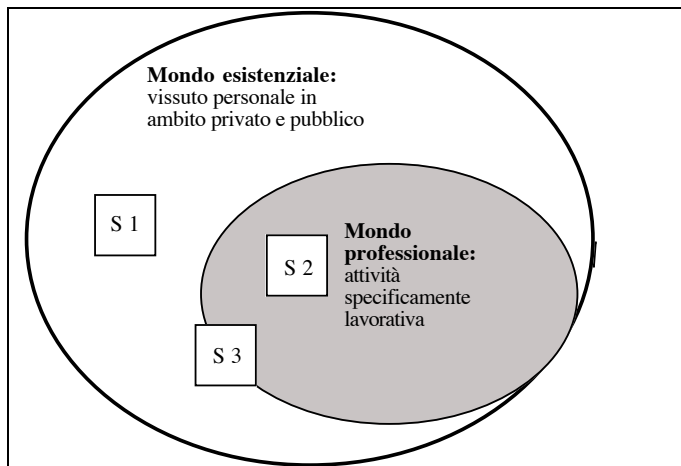


Fig. 15: Mondo esistenziale e professionale, situazioni

La lettura delle relazioni tra mondo esistenziale e mondo professionale diventa particolarmente interessante da un punto di vista sistemico. A seconda della rigidità del confine tra i due sistemi, questa relazione può modificarsi anche radicalmente e permettere ad un sistema di aprirsi verso il suo ambiente senza perdere la propria identità, anzi ricavandone dei vantaggi. Il fatto che viviamo in un'epoca di prevalenza pressoché egemonica del lavoro, dell'economia e del mercato mette in discussione la nostra rappresentazione, ma non ne inficia la validità euristica: siamo di fronte invero alla necessità

di una ridefinizione della relazione tra *mondo esistenziale* e *mondo professionale*, una ridefinizione che può avvenire con l'ausilio della categoria di *competenza*.

8.3. Riferimenti curricolari

"A curriculum plan should be seen as an opening up of possibilities that enable learning, rather than as the management of expected outcomes."

Terrence R. Carson²¹⁶

Passiamo ora a tracciare l'architettura di un *paradigma curricolare* che abbia un carattere al tempo stesso integrativo e aperto, fondato sul principio di una convergenza funzionale delle logiche disciplinari e pragmatiche. Il medium di questa convergenza è costituito dal concetto di *competenza* così come l'abbiamo appena delineato, concetto che diventa in questo modo categoria costitutiva del discorso formativo in generale e dello sviluppo dei curricula formativi in particolare.

In Europa le questioni dei classici programmi scolastici, intesi quali strumenti di scelta e disposizione dei contenuti formativi, hanno occupato i pedagogisti sin dall'inizio del secolo scorso sullo sfondo di una tradizione che si rifà a Comenio²¹⁷. Dopo i primi passi negli USA all'inizio del secolo²¹⁸ il dibattito nel corso degli anni '50 si è intensificato nei paesi anglosassoni sotto la pressione di eventi legati in particolare agli ambienti militari: da un lato trovavano applicazione i progressi della cibernetica con l'introduzione di alcuni concetti chiave quali *obiettivo*, *controllo dell'obiettivo* e *feed-back* e dall'altro lato si manifestava l'esigenza di metodi efficaci per la valutazione e il reclutamento del personale militare. Nel contempo, la concezione comportamentista dell'apprendimento, basata sullo schema dello stimolo-risposta, incontrava un interesse crescente. È in questo contesto che Ralph Tylor ha tracciato con i suoi lavori le premesse fondamentali per un cambiamento di paradigma nel discorso sui programmi (Tylor, 1949). Il cosiddetto „Tylor Rationale“ è entrato nella tradizione quale spina dorsale dell'approccio per obiettivi e ha condizionato buona parte della discussione e della pratica pedagogico-didattica degli ultimi decenni. Da menzionare, per un'importanza equivalente, è pure il contributo di Mager, 1962, che, introducendo il concetto e la tecnica dell'operazionalizzazione, intesa a identificare i comportamenti osservabili e misurabili corrispondenti agli obiettivi di apprendimento²¹⁹, ha stimolato in modo decisivo lo sviluppo di svariati modelli tassonomici per la classificazione degli obiettivi, primi fra tutti quelli per l'ambito cognitivo (B.S. Bloom et al., 1956), per l'ambito affettivo (Krathwohl et al., 1964), per l'ambito psicomotorio (Kibler et al., 1970) e per i compiti di apprendimento (Gagné, 1970, 2nd ed.). Questi concetti hanno trovato un'applicazione didattica concreta nel cosiddetto *mastery learning*. In parallelo a questo

²¹⁶ Cit. da Pinar, 1995, 684

²¹⁷ Dobbiamo a J. A. Comenio la prima sistematica trattazione delle questioni didattiche relative ai contenuti e ai metodi di insegnamento (cfr. supra, § 4.5.3.). Nell'area germanofona documentano questa discussione i lavori di Dolch, 1971, 3. Aufl. e Weniger, 1975 (1930/1952) e più recentemente Hopmann, 1998.

²¹⁸ Cfr. Bobbitt, 1918 – si vedano per un'ampia introduzione Pinar et al., 1995 e per un confronto tra la tradizione anglosassone e quella europea continentale Hopmann & Gundem, 1998.

²¹⁹ "His emphasis upon the link between performance and objectives had much in common with 'training programs in such areas as business, industry, and the military'" (Pinar, 1995, 199)

filone didattico dell'operazionalizzazione degli obiettivi si è però sviluppata anche una scuola diversa che ha fatto della strutturazione dei saperi il suo tratto qualificante (J. Bruner, 1966; Ford & Pugno, 1964).

La tradizione europea, dal canto suo, avverte i nuovi orientamenti anglosassoni e li recepisce, soprattutto in Germania, dove si procede ad un lavoro sistematico attorno al concetto di curriculum. S. B. Ronbinsohn ne è il promotore principale con una pubblicazione intitolata *Bildungsreform als Revision des Curriculums. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (Robinson, 1972), a cui faranno seguito negli anni '70 una moltitudine di modelli e approcci che daranno l'impronta alle riforme della scuola, in quell'epoca concentrate su innovazioni non solo strutturali ma proprio anche curricolari²²⁰. La riforma dei programmi e dei curricula resterà una preoccupazione istituzionale permanente anche negli ultimi due decenni del secolo (Künzli & Hopmann, 1998), ma la constatazione di un impatto tutto sommato limitato delle riforme strutturali, sommata alla pressione finanziaria, avrà l'effetto di attenuare già negli anni '80 l'euforia riformistica (Blankertz, 1982b), al punto da indurre a chiedersi se i programmi non fossero divenuti in un qualche modo i parenti poveri di una pedagogia e di una politica formativa improntate all'innovazione (Ghisla, 1999a). Eppure, a partire dagli anni '90 si è potuto notare un rinnovato interesse per i programmi e gli approcci curricolari tanto nella formazione in generale quanto in quella professionale, che, esposta ad una pressione notevole, ha iniziato a riscoprire il ruolo del discorso curricolare. Proprio in Svizzera si assiste ad un'intensificazione delle riforme dei programmi delle scuole dell'obbligo e dei licei a cui fa da corollario un particolare impegno nel campo della ricerca (Bähr et al., 1999; Künzli & Hopmann, 1998). Sull'onda di queste iniziative si profila ben presto anche la consapevolezza che pure la formazione professionale necessita di una revisione radicale e ciò dà adito all'avvio della riforma dei programmi formativi di tutte le professioni di livello secondario e terziario. Programmi e curricula tornano al centro dell'interesse in quanto strumenti di pilotaggio della formazione nella scuola pubblica. Ma il settore privato non sembra essere da meno. La crescente importanza del cosiddetto *capitale umano* e la necessità di un suo costante rinnovamento hanno attirato l'attenzione sugli strumenti che permettono la selezione dei saperi e la loro organizzazione in percorsi formativi. Entro questo orizzonte le nozioni di *programma*, *piano formativo*, *curricolo* vengono sovente utilizzate senza particolare attenzione alle necessarie distinzioni semantiche. È tuttavia evidente che non si tratta di sinonimi. Per tradizione, programmi e piani formativi servono al pilotaggio e della pianificazione sociale dell'insegnamento, grazie principalmente alla selezione e l'identificazione dei contenuti²²¹. Se i piani formativi hanno di regola uno statuto sovraordinato, fondato sulla definizione di principi e valori generali, i programmi contengono le indicazioni specifiche per l'insegnamento. In questo senso i programmi tradizionali mettono a disposizione degli insegnanti una scelta di saperi (dichiarativi) più o meno strutturati da trattare sull'arco di un tempo predefinito. Il programma stabilisce ciò che è vincolante per l'insegnamento, muovendo dal principio che i saperi hanno un valore formativo a sé stante. Possiamo dunque constatare che nei sistemi scolastici aperti e laici del mondo occidentale l'allestimento e la riforma dei programmi sono fra compiti principali dell'amministrazione scolastica (Künzli 1999, 12).

²²⁰ Cfr. per una tipologia Nezel & Ghisla, 1977

²²¹ Für die Darstellung der Funktion von Lehrplänen und Curricula vgl. Ghisla, 2003b; Künzli & Hopmann, 1998; Bähr et al., 1999.

Alla funzione principale dei programmi non può rinunciare nemmeno il nuovo paradigma curricolare che muove dalle quattro domande fondamentali contenute nel già citato Tylor–Rationale²²²:

- Quali obiettivi deve raggiungere la scuola?
- Quali esperienze formative sono necessarie per raggiungere tali obiettivi?
- Come possono essere organizzate in modo efficiente queste esperienze?
- Come si può verificare se gli obiettivi sono veramente stati raggiunti?

Dalle quattro domande risulta evidente lo sconfinamento rispetto alla selezione dei contenuti ritenuta tradizionalmente il compito principe dei programmi. Per la scuola, l'estensione implica la graduale assunzione della duplice logica degli obiettivi e del rapporto mezzi-fini della razionalità strumentale²²³, con conseguenze profonde per il suo assetto e la sua identità. Non solo si verifica, almeno tendenzialmente, una progressiva subordinazione della selezione dei contenuti formativi a criteri extra-disciplinari, ma in particolare avviene un'occupazione nel territorio della didattica e della valutazione dell'apprendimento da parte degli specialisti, un territorio tradizionalmente di pressoché esclusiva competenza dell'insegnante. In altri termini: la svolta curricolare da avvio nella scuola ad un cambiamento che porta a considerare il *che cosa* e il *come* dell'insegnamento in una prospettiva di efficacia e di controllo mirato, e a mettere in discussione il tradizionale ruolo dell'insegnante. È un cambiamento paradigmatico del modo di gestire e di condurre la scuola europea condizionato dall'influsso della tradizione americana. Westbury ha colto molto bene questa trasformazione paradigmatica analizzando esemplarmente la didattica tedesca che può essere considerata rappresentativa di buona parte del pensiero e della prassi pedagogica europea:

„In the American case the answer has been intimately associated with the idea of building *systems* for public schools in which work of teachers was explicitly directed by an authoritative agency which had as a part of its larger program a curriculum containing both statements of aims, prescribed content (...) and methods of teaching which teachers are expected to implement. In the German case the state's curriculum-making has not been seen as something which could or should explicitly direct teaching, but rather as an authoritative selection of traditions that must become embedded, for realization in the class-room in the self-determined work of teachers and in the form of teacher thinking represented by Didaktik.“
(Westbury, 1998, 47 f.)

Appaiono con evidenza i due paradigmi della gestione della scuola e dello sviluppo di programmi e di curricoli: da un lato abbiamo un modello direttivo, quello americano, che attribuisce agli insegnanti un ruolo di meri esecutori di prescrizioni di contenuto e di metodo, dall'altro lato un approccio relativamente aperto, quello europeo, che stabilisce con il programma una base di contenuti la cui traduzione pratica lascia ampi margini di interpretazione all'insegnante al quale si chiede di muoversi nel solco della formazione, della *Bildung*, intesa quale retaggio culturale della società. La cosiddetta libertà didattica, da sempre punto d'onore professionale della categoria degli insegnanti europei, fa stato

²²² Il Tylor-Rationale ha generato almeno tre effetti: ha fatto saltare i confini dei contenuti dei programmi classici, ha introdotto il principio del controllo circolare – inizialmente vengono definiti gli obiettivi, poi sottoposti a controllo e da ciò deriva un feed-back sugli obiettivi e sull'insegnamento –, e infine ha portato all'integrazione della dimensione organizzativa (e istituzionale) nel discorso curricolare.

²²³ Cfr. nel merito la tipologia dell'agire sociale proposta da Max Weber che delimita quattro categorie di cui la prima il modo *razionale rispetto allo scopo* (Weber, 1921– parte I, cap. I)

di questo orientamento e del valore dell'indipendenza intellettuale attribuita alla classe insegnante. Di recente la controversia tra questi due paradigmi si ripresenta nell'ambito del controllo dei risultati dell'apprendimento e di monitoraggio dei sistemi scolastici, declinabile nei due approcci contrapposti dell' *input-* e dell'*output-assesement* (cfr. infra, § 12.1.2.)

Queste brevi note introduttive al discorso curricolare ci permettono di stabilire come le nozioni di *programma* e di *piano formativo* rimandino alla dimensione contenutistica e didattica della tradizione europea continentale, mentre il termine di *curricolo*, di origine prevalentemente anglosassone, abbraccia un campo semantico ben più vasto che integra l'organizzazione dei percorsi formativi e il controllo dei risultati²²⁴. Sempre più sovente si incontra anche la nozione di *core-curriculum*. Il *core-curriculum* può essere visto come un ridimensionamento del discorso curricolare generale, in quanto il suo significato si riferisce ai contenuti essenziali. Una sorta di tragitto di ritorno riporta dalle aspirazioni per così dire totalizzanti del curricolo alla concentrazione sugli elementi indispensabili e fondamentali a cui la scuola deve mirare. Appare così evidente una certa affinità tra la nozione di *programma* nel suo senso classico e il concetto di *core-curriculum*.

Possiamo ora chiederci quale sia il ruolo della nozione di *competenza* nel complesso discorso curricolare. Anzitutto occorre sottolineare che, nonostante un evidente parallelismo osservabile nella tradizione anglosassone, non notiamo originariamente un legame vincolante tra l'avvento del paradigma curricolare e l'emergere della nozione *competenza*. Questa considerazione è legata alla complessità che caratterizza entrambi i fronti: tanto quello curricolare, che non è riducibile alla pedagogia e alla didattica dell'operationalizzazione degli obiettivi, quanto quello della *competenza*, che è declinabile in maniere molto diverse e sullo sfondo di quadri ideologici addirittura contrapposti. Per venire a capo dell'interrogativo, ci pare pertanto indispensabile partire dalla constatazione che, in un'ottica pedagogica, le competenze sono una forma per rappresentare i contenuti dei programmi, vale a dire di ciò che deve essere insegnato e deve essere appreso. Vediamo dunque di esplorare come negli ultimi decenni, nel solco del paradigma curricolare, si siano articolati i modelli e le strategie della definizione e della scelta dei contenuti, in particolare quali problemi caratterizzano i principi e i criteri di identificazione e strutturazione dei contenuti formativi.

Senza voler scomodare il *trivium* e il *quadrivium* di cui si è già avuto modo di parlare (cfr. supra, § 4.3.3.), consideriamo che la questione dei principi e dei criteri che guidano la selezione e la strutturazione dei contenuti formativi è di quelle fondanti e costitutive per la storia della pedagogia. La costruzione di un curricolo formativo non è pensabile al di là dell'interrogativo sul *che cosa* si voglia insegnare e si pretende venga appreso. Vi è ovviamente un problema fondamentale di legittimazione, da porre nel momento stesso in cui si procede ad una selezione, sempre anche sinonimo di esclusione. Ecco perché la definizione e l'esplicitazione dei criteri e dei principi di scelta e di strutturazione assumono un rilievo particolare: da essi discende, indipendentemente dal fatto che abbiano carattere procedurale o siano legati esclusivamente a dei principi, la legittimità del curricolo. La tensione sprigionata da questa questione fondamentale può essere rappresentata su quello che chiamiamo il *continuum curricolare*, categoria utile per illustrare le polarità delle scelte

²²⁴ Per una disamina del concetto di curricolo, anche nella sua dimensione storica si veda Reisse, 1975

così come sono andate delineandosi negli ultimi decenni e per corredarle con alcuni degli orientamenti e dei problemi qualificanti²²⁵.

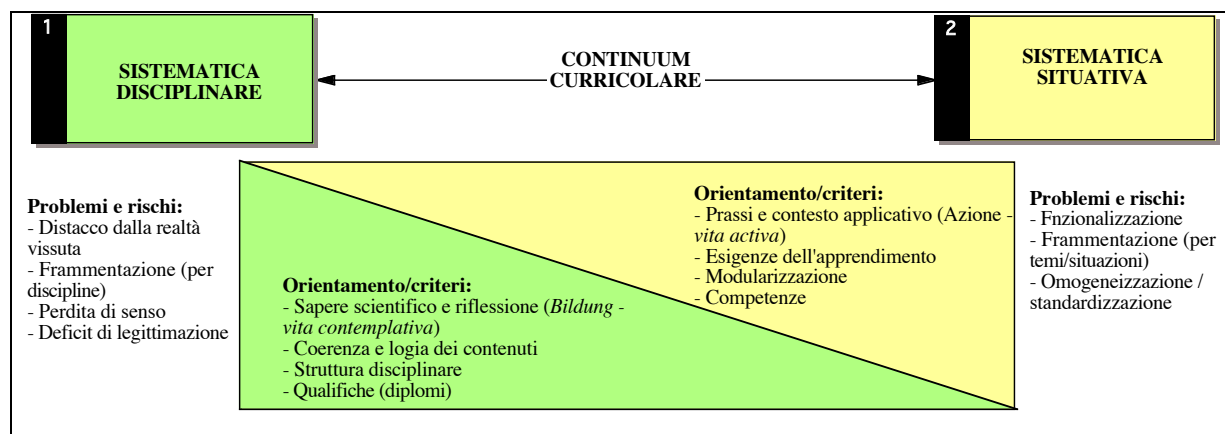


Fig. 16: Tipologia curricolare secondo i criteri e i principi di scelta/strutturazione dei contenuti

La pedagogia, nel pensiero e nella prassi, ha fatto della discussione dei contenuti formativi con cui confrontare le giovani generazioni in vista della loro esistenza una delle sue preoccupazioni prioritarie.

„Was das ‚Leben‘ eigentlich sei, auf das die Erziehung vorzubereiten habe, welche Situationen dieses Lebens vorrangige Relevanz beanspruchen müssten, welche Qualifikationen zu ihrer Bewältigung erforderlich wären und schliesslich, welche Lerninhalte eben jene Qualifikationen verlässlich aufbauten, ist umstritten. Die Geschichte des pädagogischen Denkens wie der erzieherischen Praxis und ihrer Institutionen ist die Geschichte der Auseinandersetzung um eben diese Frage.“ (Blankertz, 1975, 202)

I poli sul nostro *continuum curricolare* coincidono con approcci fondamentalmente diversi a questa questione posta da Blankertz: da un lato la concezione secondo cui il canone formativo debba essere l'espressione del sapere accumulato dall'uomo e codificato nelle discipline scientifiche. È, come lo si definisce volentieri in francese, nel *savoir savant* che vanno ricercate le fonti del sapere da insegnare, nella sua struttura e nel suo valore formativo implicito che richiama alla necessità di costruire una cultura prevalentemente ancorata alla riflessione e all'analisi. L'orizzonte è quello della *vita contemplativa* e della *Bildung*. Le materie scolastiche, in buona parte anche nell'ambito della formazione professionale, sono i testimoni evidenti di questa concezione. Dall'altro lato abbiamo una concezione che vuole preparare i giovani alla vita muovendo dalle esigenze della vita stessa. Sono i contesti di vita in generale e dell'attività professionale in particolare a dover fornire le indicazioni per ciò che ha da essere insegnato e imparato a scuola²²⁶. Sistematica (logica) disciplinare vs. sistematica (logica) situativa, queste sono le polarità entro le quali è andata intensificandosi la discussione partire dall'inizio del secolo scorso dando adito ad innumerevoli variazioni

²²⁵ Nella terminologia anglosassone si usa sovente la nozione di *curriculum design* per descrivere i modelli curricolari. Già nel 1981 Saylor, Alexander e Lewis suggerivano una categorizzazione che indicava due varianti principali: la prima basata sulle discipline (subject matter) e la seconda invece su competenze specifiche, cit. in Pinar, 1995, 686.

²²⁶ Reetz e Syd muovono da tre principi e completano la logica disciplinare e la logica situativa con una logica personale che considera esplicitamente le esigenze della persona (Reetz & Seyd, 1995, 204 u. 207 ff)

miste, in corrispondenza alle differenti correnti pedagogiche. Non essendoci possibile entrare nel merito dei criteri e dei problemi delle diverse scuole, affrontiamo in modo più specifico l'evoluzione del paradigma curricolare nell'area germanofona, sia perché recupera il discorso anglofono condizionando la discussione nei paesi dell'Europa continentale sia perché ci offre alcuni spunti essenziali per chiarire il ruolo della *competenza*.

Come già accennato, il passaggio originario dai programmi al paradigma curricolare è prevalentemente opera di S. B. Robinsohn che, cercando il distacco dalla tradizione idealistica tedesca, ha posto verso la fine degli anni '60 del secolo scorso sostanzialmente il problema che discutiamo oggi (Robinsohn, 1972, 44 ff.). Alla domanda „Was müssen Untersuchungen zur Ermittlung von Curriculuminhalten leisten?“ cercava una risposta muovendo dalla idea che

„... in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben wird.“ (ibid, 45)

Con lucidità e linearità concettuale Robinsohn elabora due cose: un quadro di riferimento teorico per la ricerca curricolare e un modello per l'innovazione dei curricula. Il quadro teorico introduce alcuni concetti essenziali e assegna alla ricerca curricolare il compito

„...Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche die *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll...“ (ibid, 45)

In questo modo la triade *situazione – qualificazione – contenuti* formativi viene ad assumere un ruolo paradigmatico per il discorso curricolare e permette a Robinsohn di profilarsi con una posizione autonoma rispetto agli approcci tecnologico-behaviouristici e alle tecniche di operazionalizzazione che iniziavano ad avere il sopravvento nel dibattito sull'innovazione pedagogica²²⁷. Dal canto suo il modello per la revisione dei curricula prevede tre passaggi chiave

- a) „Die Bestimmung von *Kriterien* (Bedeutung der Bildungsinhalte im Wissenschaftsgefüge, für das Weltverstehen und für die Verwendungssituationen).
- b) Die Konstruktion geeigneter methodischer *Verfahrensweisen* (insbesondere hermeneutische und empirische Verfahren, die die Analyse von gesellschaftlichen und beruflichen Verwendungssituationen und Bedürfnisse ermöglichen sollen).
- c) Die Bestimmung von *Instanzen*, nämlich Vertreter der Wissenschaften und der Verwendungs-situationen, die curriculare Entscheidungen fällen sollen.“(ibid, 48)

La preoccupazione per la necessità di legittimare le decisioni curriculari si manifesta in tutti e tre i passaggi del modello e, con la precisazione dei criteri di scelta, degli approcci metodologici e delle istanze decisionali, mette in primo piano il principio di un ampio radicamento sociale del discorso curricolare. Il paradigma proposto da Robinsohn fa subito breccia nella pedagogia e nella politica formativa germanofona perché risponde ad un bisogno reale di strategie applicabili alle riforme. Eppure, il successo non sarà di lunga durata. Già negli anni '80 se ne profila il declino, presumibilmente perché le elevate aspettative riposte in “una riforma della scuola attraverso la revisione dei curricula” non

²²⁷ Al riguardo di questa interpretazione non sussiste invero un consenso, si vedano per una posizione critica Clement, 2003, 65 ff; E. Becker & Jungblut, 1972.

poterono essere soddisfatte²²⁸ e l'interesse pedagogico inizia a spostarsi dal "che cosa" alle questioni del "come", vale a dire dell'impostazione dei processi di insegnamento e apprendimento, notoriamente meno sensibili e a rischio da un punto di vista istituzionale e politico.

Ma oggi, ad una ventina d'anni di distanza, i principi del paradigma di Robinsohn sembrano tornare d'attualità, pur essendo sempre in agguato i problemi che allora ne decretarono l'eclissi. In particolare vale la pena di ricordare in ottica critica che l'approccio di Robinsohn è molto aperto, per certi versi impreciso e vago, ad esempio al riguardo dell'analisi delle situazioni e della selezione dei contenuti (cfr. Zabeck, 1982, cit. da Clement, 2000, 71 passim). Infatti, a suo tempo situazioni quotidiane o a carattere professionale non poterono mai essere rilevate in modo empiricamente convincente e, di conseguenza, anche la procedura di selezione dei contenuti non riuscì mai a convincere. Ma è anche la nozione di *qualifica* (*qualificazione*) ad aver suscitato, per la sua fragilità, notevoli discussioni. Anzitutto si è finiti per attribuire al termine un significato prettamente formale, qualificazione cioè intesa sia come procedura di acquisizione di titoli, sia come possesso – nel senso di *qualifica* – di tali titoli. D'altra parte la nozione ha fornito le basi per un costrutto teorico, quello di *qualifiche chiave*, inteso a definire capacità generali dall'alto potenziale di trasferibilità (Mertens, 1974; Gonon, 2002b). Queste due anime della nozione, la sua indeterminatezza e ambiguità, in continuo movimento tra forma e contenuto, tra valenza specifica e valenza generale, concorrono a spiegare la contraddittorietà del suo uso. Ma a ben vedere, la questione si è prodotta malgrado le intenzioni originarie di Robinsohn. In effetti è difficile immaginare come le *situazioni* di Robinsohn possano essere affrontate con delle qualifiche formali. Robinsohn stesso sottolinea che le qualifiche si ottengono attraverso l'apprendimento di conoscenze, capacità e atteggiamenti specifici e non semplicemente attraverso lo svolgimento di procedure di qualificazione o di esami²²⁹.

Alle origini della discussione sul paradigma curricolare, la nozione di *qualifica* di fatto corrispondeva piuttosto al concetto di *competenza* così come viene utilizzato attualmente, almeno nella sua accezione complessa che rende cioè conto delle diverse componenti (conoscenze, capacità e atteggiamenti) e non si riduce agli *skills* della tradizione anglosassone.

Particolarmente interessante è però la nozione di *situazione*. Pur venendo interpretata da Robinsohn in senso funzionale, diventa il vero e proprio punto di riferimento per una formazione che voglia dotare gli individui delle risorse necessarie all'esistenza. Benché Robinsohn non teorizzi la nozione, limitandosi ad indicarne il significato generale di *situazioni di vita*²³⁰, essa assumerà un ruolo centrale in molti modelli sviluppati di seguito negli anni '70, ad esempio da Blankertz²³¹ e collaboratori (Blankertz, 1969; Blankertz, 1975; Hemmer & Zimmer, 1975) con il "Strukturgitter-Ansatz", un approccio fondato sull'idea di

²²⁸ Ovviamente il contesto che ha portato all'eclissi della discussione curricolare è più complesso, tuttavia sussiste consenso circa il fatto che le riforme strutturali e curricolari non abbiano potuto soddisfare le aspettative (Blankertz, 1982b) e che non abbiano più giustificato gli investimenti. Il ridimensionamento delle risorse finanziarie all'inizio degli anni '80 ha poi fatto il resto.

²²⁹ Per questa ragione ci pare non si giustifichi la critica di una limitazione delle qualifiche agli aspetti cognitivi così come espressa da Zabeck, 1982, perlomeno al riguardo del paradigma originario di Robinsohn.

²³⁰ Comunque già nel 1968 Heinrich Roth aveva messo in evidenza l'importanza del concetto delle situazioni di vita in cambiamento per la revisione dei programmi ("Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?": Roth, 1968).

²³¹ Blankertz utilizza la nozione di situazioni di vita sullo sfondo del rapporto tra scuola e vita, da sempre decisivo per il discorso pedagogico.

una griglia strutturante. È in questo contesto che emerge pure la nozione di *Handlungsfeld*, di *campo d'azione*.

Queste brevi annotazioni hanno messo in evidenza come nel corso del dibattito generato dalle riforme nel corso degli ultimi decenni, per le questioni curriculari, soprattutto per la scelta e la legittimazione dei contenuti formativi, si sia acuito il confronto tra una *logica disciplinare* e una *logica situativa*, così come identificate nel *continuum curricolare*. In un certo senso, questo confronto riproduce la contrapposizione tra formazione generale e formazione professionale, tra cultura e lavoro, tra *vita contemplativa* e *vita attiva* e in effetti i curricula delle scuole dell'obbligo e delle scuole che preparano per una formazione accademica operano con un curriculum chiaramente debitore della logica disciplinare, mentre le scuole professionali e soprattutto la formazione duale in alternanza si affidano maggiormente alla logica delle situazioni e dell'azione. Tuttavia, il quadro rappresentato in questo modo è ingannevole perché semplifica una realtà ben più complessa, nel senso che le due logiche sono anche trasversali ai percorsi formativi. In effetti il paradigma curricolare di Robinsohn, non riferendosi affatto alla formazione professionale, suggeriva un mutamento di logica per l'insieme della scuola e, d'altra parte, proprio molte delle correnti pedagogiche del '900, fra cui la scuola attiva, hanno promosso un riorientamento della scuola nella direzione di una maggiore vicinanza alle esigenze della vita e di una didattica della concretezza e del fare.

In generale crediamo che lo sviluppo dei curricula formativi debba avvenire sullo sfondo delle opzioni appena delineate, assumendo però un'ottica fondamentalmente *integrativa* che abbandoni le sterili contrapposizioni per fare perno sul concetto di *competenza* quale strumento capace di conciliare e modulare gli apporti delle diverse logiche. In questo modo diventa possibile andare oltre i fondamentalismi pedagogico-culturali per promuovere un discorso funzionale e pragmatico, vale a dire teso allo sviluppo di curricula che possano rispondere ad esigenze specifiche a seconda del livello scolastico, del pubblico, delle esigenze formative. Modelli del genere possono collocarsi indifferentemente sul *continuum curricolare* e integrare in misure diverse gli elementi delle due logiche basilari.

Ovviamente un tale *paradigma integrativo* implica la volontà e la capacità di relativizzare il dominio del sapere scientifico e della sua logica, così come richiede la disponibilità ad ammettere l'importanza di un sapere canonico e strutturato rispetto ad un sapere meramente funzionale e strumentale, e pertanto non può sottrarsi alle critiche delle posizioni estreme²³². È anche chiaro che lo sviluppo di curricula integrativi richiede non solo un ripensamento teorico, ma pure una notevole flessibilità pratico-operativa che faciliti il posizionamento sul *continuum curricolare* non solo attraverso la definizione dei curricula in quanto scelte istituzionali e documenti prescrittivi, ma in particolare attraverso i processi di articolazione dell'insegnamento e dell'apprendimento in periferia, nelle scuole.

²³² Il numero degli autori che accreditano una prospettiva del genere ci pare in chiaro aumento. Si rimanda in generale al concetto di "pédagogie de l'intégration" di X. Roegiers (Roegiers, 2000). Sul fronte della formazione professionale questa tesi viene decisamente sostenuta da Ute Clement: "Anzustreben ist die Integration situationsbezogener und der fächersystematischen Perspektive in einem eigenständigen Profil der Berufsschule." (Clement, 2003, 166)

9. L'identificazione delle risorse e lo sviluppo dei profili di competenza

Quando, a partire dall'inizio degli anni '70, ha cominciato a farsi strada il nuovo paradigma curricolare, si sono sviluppati i primi tentativi di analisi per l'identificazione delle competenze e per l'allestimento dei piani formativi. La triade di Robinsohn *situazione-qualificazione-contenuti* aveva fornito la trama alla ricerca nella sfera delle qualificazioni che, in aggiunta, poteva ispirarsi sia agli approcci della *job analysis* già presenti nell'area anglosassone negli anni '60 sia alla ricerca sul futuro (futurologia) che suscitava un interesse non indifferente. L'idea di un orientamento al futuro ebbe in ogni modo un rilievo particolare, in quanto l'opzione principale consisteva nel tentativo di mettere a fuoco i bisogni futuri per permettere una formazione che non fosse semplicemente ancorata al presente e al passato e quindi già obsoleta in partenza. I progetti di ricerca e le pubblicazioni sui temi del curriculum sono in questo periodo particolarmente intensi²³³. Una testimonianza significativa e rappresentativa dell'ampiezza del dibattito e specificamente della preoccupazione per lo sviluppo di approcci di analisi dei bisogni formativi sulla scorta del paradigma di Robinsohn la ritroviamo in una pubblicazione del 1975: il „Curriculum Handbuch“, edito da Karl Frey in tre corposi volumi (Frey, 1975a). L'opera contiene una esaustiva sezione dedicata alla “identificazione, alla scelta e alla legittimazione degli obiettivi e dei contenuti dell'apprendimento”. Che l'accento, in parziale disaccordo con l'approccio di Robinsohn, fosse messo sugli obiettivi di apprendimento ha a che vedere con lo “Zeitgeist” pedagogico che comunque si era piegato all'ideologia degli obiettivi (cfr. infra, 12.1.), ma non inficia un'impostazione ampia del discorso così come suggerito dal titolo stesso dell'opera. In effetti i dispositivi e le procedure presentati e discussi concernono non solo i saperi disciplinari, ma anche approcci tesi ad identificare le qualificazioni tramite interviste ad esperti e professionisti oppure analisi del posto di lavoro, ecc. (Frey, 1975b, 179-437).

Vogliamo però ora prendere in esame approcci più recenti per ricavarne indicazioni utili in vista dell'elaborazione di un nostro modello. Tenendo presente l'importante, anche se non sempre netta, linea di demarcazione che passa tra curricula a carattere generale e curricula a carattere professionalizzante, prenderemo in esame modelli che si concentrano sull'analisi delle situazioni e dei campi d'azione in cui le attività professionali si svolgono piuttosto che sulla derivazione delle competenze dai saperi accademici, nell'ottica della logica curricolare delle discipline. In questi modelli si nota subito come in genere l'interesse si focalizzi sulle esigenze del mondo del lavoro, e non incontrino particolare attenzione gli altri ambiti della *vita esistenziale*. Concretamente gli approcci mirano alla descrizione e all'analisi delle qualifiche, delle risorse o delle competenze che sono necessarie per svolgere determinati compiti o attività di una professione o di un campo professionale.

²³³ Si veda per un'analisi comparativa dei principali approcci Nezel & Ghisla, 1977.

9.1. Job-analysis, Curriculumdesign e altri modelli

DACUM (Develop A Curriculum)

Allo sviluppo di una delle tecniche più conosciute ha fatto da corollario l'intenso dibattito attorno al modello del *Competency based Education and Training* (CBET) avvenuto negli Stati Uniti nel corso degli anni '60 (cfr. supra, 6.2.1.). Questa tecnica denominata DACUM, un acronimo di *Develop A Curriculum*, mira all'identificazione delle esigenze formative derivanti dai processi lavorativi in genere, ma anche specifici delle aziende (Norton, 1997). Dopo due decenni di maturazione ha iniziato ad essere utilizzata molto diffusamente in tutto il mondo e continua ad esserlo²³⁴. Secondo DACUM

- il miglior modo per descrivere le attività professionali e le competenze necessarie per eseguirle consiste nel coinvolgere direttamente i professionisti stessi che dispongono dell'esperienza e della perizia necessarie. L'ottimizzazione del dispositivo di descrizione avviene attraverso *workshop*, condotti da cosiddetti *facilitator* appositamente formati.
- lo svolgimento di un'attività lavorativa necessita di conoscenze, capacità, strumenti e comportamenti che devono essere descritti in modo possibilmente preciso.
- il curriculum può essere sviluppato sulla base di tali descrizioni.

Alla base della procedura c'è un'analisi delle *funzioni* e dei *processi*, comunemente definita come *job-analysis*. Concretamente si stabiliscono le funzioni principali di un'attività (*job* – ad esempio giardiniere), le cosiddette *duties* (compiti: ad esempio “cura dei giardini”), per poi passare alla descrizione delle *tasks* (azioni – ad esempio “tagliare piante”) e dei differenti *steps* (passaggi – ad esempio “tagliare rami”)²³⁵. Si può notare come, pur muovendo induttivamente dall'attività professionale, l'approccio di fatto sviluppa una procedura di carattere normativo-deduttiva: al professionista si chiede di descrivere non tanto quello che realmente fa, ma ciò che ritiene di dover fare. Dapprima, in termini generali, si descrivono le *duties*, per poi discendere seguendo un percorso operazionalizzante ai livelli di astrazione inferiori e approdare ai singoli *steps* e alle risorse necessarie.

Metodologicamente DACUM si scosta parzialmente dalla classica analisi delle funzioni e dei processi che accentua ancor più il ruolo degli obiettivi di un settore professionale o di un'azienda quale punto di partenza e, ponendo la domanda di che cosa si debba fare per raggiungere tali obiettivi, approda alla descrizione dei processi aziendali. Per questo genere di analisi funzionale non è pertanto l'attività realmente svolta ad interessare, ma quella che si dovrebbe svolgere per ottimizzare i processi e l'allocazione delle risorse. Inoltre, nell'analisi non devono necessariamente essere coinvolti i professionisti direttamente interessati. Tutto ciò incrementa il carattere normativo di questo tipo di approcci. DACUM non è tuttavia scevra da questo problema. Infatti, come detto, la tecnica adottata non richiede ai professionisti di descrivere ciò che fanno, ma anzitutto i compiti. Non sembra casuale che il termine inglese utilizzato sia quello di *duty* che ha una connotazione fortemente morale e, accanto ai significati di *funzione*, *compito*, *mansione*, annovera quello di *dovere* e di *ubbidienza*. È noto quanto la considerazione della differenza tra il “prescritto” e il “realmente svolto” sia importante per la comprensione della realtà, una differenza che per DACUM non sembra avere un significato prioritario e non si manifesta nell'impostazione

²³⁴ Cfr. la disamina di Clement, 2003, 102 sg e Collum, 1999.

²³⁵ Le *Duties* (compiti) vengono formulati con verbo, oggetto e una specificazione. *Tasks* (attività), circa 6-20 ogni *duty*, vengono formulati in modo analogo. Le *tasks* devono essere osservabili e misurabili e devono dare adito ad un prodotto. La descrizione delle *tasks* comporta i comportamenti (*worker behaviours*), le conoscenze, le capacità (*general knowledge and skill* se le risorse esterne (*tools, equipment, supplies, materials*)).

metodologica, priva di esplicite componenti narrative²³⁶. Alle persone coinvolte nei *workshops* si chiede una prestazione soprattutto analitica, il che significa la rappresentazione dell'attività professionale piuttosto nell'ottica dell'ottimizzazione dei processi aziendali che non in quella formativa. Proprio in questo senso DACUM lascia aperto l'importante problema della continuità tra l'analisi delle attività professionali e lo sviluppo del curriculum vero e proprio. La *job analysis* non contiene dispositivi metodologici che siano esplicitamente funzionali alla messa a punto dei percorsi formativi e ne assicurino la coerenza. Essendo DACUM debitrice dell'approccio CBET e quindi della tradizione comportamentista della formulazione degli obiettivi di apprendimento, la soluzione da adottare è quella di una cosiddetta *task analysis* che deve far seguito alla *job analysis* così da poter definire gli obiettivi di apprendimento.

“Curriculum-Design”

DACUM ha ad ogni buon conto stimolato lo sviluppo di altri modelli come il *Curriculum-Design*, frutto delle ricerche realizzate negli anni '90 presso l'“Institut Technik und Bildung” (ITB) dell'Università di Brema. A differenza di DACUM il *Curriculum-Design* non solo adotta una concezione dell'apprendimento aperta e non più vincolata alla matrice behaviourista, ma si preoccupa di assicurare la necessaria continuità tra l'analisi delle esigenze e l'articolazione dei piani formativi. Nel focus del *Curriculum-Design* c'è una formazione professionale dinamica che tenga conto dei processi di continuo adattamento dei profili professionali e che valorizza l'alternanza azienda scuola:

"Da berufliche Kompetenzentwicklung situieretes und kontextbezogenes Lernen erfordert, ist eine Berufsbildung anzustreben, in der sich das Lernen in betrieblichen Arbeitsprozessen und das darauf bezogene schulische Lernen miteinander abwechseln." (Reinhold et al., 2003, 1)

Il punto di partenza dell'analisi sono i compiti (*Arbeitsaufgaben*), intesi però non tanto come attività o come lavoro concretamente effettuato (*Tätigkeiten* oder *Verrichtungen*), ma nel senso di contesti lavorativi che seguono un percorso logico d'insieme²³⁷ che implica la “pianificazione, la realizzazione come pure il controllo e la valutazione dei prodotti del lavoro” (ibid, 10).

La continuità tra analisi dei bisogni e elaborazione del curriculum viene ricercata tra l'altro in modo che

„...berufliche Arbeitsaufgaben entwicklungslogisch im Sinne beruflicher Kompetenz-entwicklung sich von aufeinander aufbauenden Lernbereichen zuordnen lassen. Damit ist eine subjektbezogene Systematisierung der Lehr- und Ausbildungsinhalte gegeben. Die didaktische Umsetzung der Lernfelder kann u.a. durch gestaltungsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben realisiert werden.“ (ibid, 10)

“Curriculum-Design” parte dall'idea che il processo di formazione professionale portino all'acquisizione di competenze, ma non opera con un concetto di *competenza* chiaro ed esplicito. Piuttosto ci si affida per un modello di sviluppo e crescita delle competenze ai cinque livelli di perizia di Dreyfus: novizio, principiante avanzato, competente, abile, esperto. Per permettere il passaggio da un livello all'altro si preconizza un processo

²³⁶ Per affrontare questo problema la sociologia e la psicologia sociale hanno sviluppato tecniche di narrazione e di esplicitazione sulle quali torneremo più oltre (cfr. infra, 11.1.2).

²³⁷ La formulazione originale, di difficile traduzione, è la seguente: “im Sinne von beruflichen Arbeitszusammenhängen, die einer ganzheitlichen Verlaufsstruktur folgen”.

articolato in quattro *ambiti di apprendimento* attinenti ad altrettanti tipi di sapere che, in un certo senso rappresentano una tassonomia:

1. Sapere orientativo che permette una visione d'assieme (*Orientierungs- und Überblickswissen*, passaggio dal novizio al principiante avanzato).
2. Saperi olistico (*Zusammenhangswissen*, passaggio dal principiante avanzato al competente)
3. Sapere di dettaglio e funzionale (*Detail- und Funktionswissen*, passaggio dal competente all'abile).
4. Sapere esperienziale e sistematico (*erfahrungsbasiertes, fachsystematisches Vertiefungs-wissen*, passaggio dall'abile all'esperto).

Da questa tassonomia non appare solo la mancanza di chiarezza relativa al concetto di competenza, ma anche una complessità della progressione del sapere la cui gestione didattica ci pare di difficile attuazione²³⁸.

L'analisi che si concretizza con la tecnica del *Curriculum-Design* promuove dapprima l'identificazione dei compiti professionali (*berufliche Arbeitsaufgaben* – BAG), di regola 10-20 per ogni professione. Fa seguito la determinazione dei cosiddetti campi d'apprendimento (*Lernfelder*) che coincidono con i compiti professionali. Ogni campo d'apprendimento viene descritto in dettaglio (descrizione del compito, indicazione di attrezzi, metodi e organizzazione, precisazione delle esigenze, indicazione delle responsabilità della scuola e dell'azienda, quantificazione del tempo necessario) e messo in relazione con gli ambiti di apprendimento.

Altri modelli: “modellizzazione delle competenze” e TRIPLEX

Un modello di particolare interesse è stato elaborato all'università di Heidelberg da Karl Heinz Sonntag e collaboratori e trova applicazione in numerosi progetti soprattutto di identificazione delle competenze necessarie per svolgere una professione e utili per la gestione del personale in azienda (Schmid-Rathjens, 2007; Sonntag & Schmidt-Rathjens, 2004). Il modello di Sonntag, che si potrebbe definire con il termine di “modellizzazione delle competenze” attinge prevalentemente alla psicologia del lavoro e alla gestione delle risorse umane. Esso postula una metodologia di taglio empirico, i cui capisaldi sono

- l'analisi di compiti ed esigenze,
- l'identificazione dello status attuale e il suo confronto con lo status desiderato (*Ist- vs Sollzustand*) coinvolgendo le diverse componenti di un'azienda (dipendenti, quadri e management),
- la trasformazione delle esigenze in competenze da parte di esperti Human Resources,
- la traduzione dei modelli di competenza in misure di scelta del personale e di formazione aziendale.

Infine menzioniamo un approccio che invece ha un'origine principalmente pedagogica e riprende la matrice della didattica per obiettivi così come proposta negli anni '70. Questo approccio, denominato TRIPLEX, più che fondarsi su un'analisi delle esigenze dell'attività professionale, si propone sostanzialmente come tecnica di strutturazione curricolare dei contenuti formativi attraverso la definizione di obiettivi di apprendimento e la loro operazionalizzazione secondo il classico schema *mageriano* (Mager, 1962), vale a dire passando da obiettivi generali a obiettivi intermedi per giungere ad obiettivi definiti in

²³⁸ La complessità dei concetti appare quando ci si trova di fronte al compito della traduzione, ma ci pare del tutto evidente anche solo considerando l'ermeticità delle forme di sapere proposte per i diversi livelli.

termini di comportamenti osservabili e misurabili. La questione delle competenze viene risolta con un semplice slittamento terminologico, classificando cioè i vari obiettivi secondo le tre categorie in uso nella terminologia tedesca, vale a dire le competenze cosiddette professionali, le competenze metodologiche e le competenze sociali. TRIPLEX ha una certa rilevanza perchè, grazie ad una particolare costellazione d'interessi, è stato utilizzato per la riforma di una buona parte dei programmi della formazione professionale in Svizzera²³⁹.

Tutti gli approcci presentati sono accomunati da un principio guida e da una preoccupazione. Il principio sottolinea che i contenuti della formazione professionale e quindi le competenze a cui essa deve condurre sono da identificare partendo dall'attività professionale mirata. La preoccupazione invece deriva dalla consapevolezza per la crescente labilità e flessibilità dei contesti professionali e delle professioni, le cui identità sono in continua evoluzione. Nuove attività professionali sorgono in contesti diversi, professioni tradizionali si sovrappongono e, mescolandosi, danno adito a nuovi profili di modo che i campi professionali e le professioni perdono la loro stabilità e rendono necessarie strategie di adattamento. Inutile sottolineare che qualsiasi approccio di identificazione e selezione delle risorse e delle competenze in un'ottica formativa debba fare i conti con le esigenze derivanti da questa realtà estremamente fluida per molti settori dell'attività professionale.

La mancanza di un concetto di competenza chiaro e teoricamente consistente non può che riflettersi anche sui tentativi di identificazione di risorse e di competenze sia di carattere generale sia funzionali ad attività professionali e condiziona la capacità di rispondere alla crescente flessibilità dell'attività umana. I modelli discussi peccano tra l'altro proprio da questo punto di vista, non dispongono cioè di un concetto di competenza esplicito, trasparente e fondato tanto su basi teoriche specifiche quanto su scelte di carattere fondamentale in ordine al senso e alle prospettive dell'attività umana. Inoltre il concetto deve rispondere ad esigenze di funzionalità derivanti dall'agire stesso, soprattutto quello professionale, ma anche dal contesto formativo. Categorie come lavoro, attività, azione, situazione, risorse, campo d'azione professionale, conoscenza, capacità, ecc. devono potervi trovare una loro articolazione trasparente e coerente.

²³⁹ Una sintetica presentazione del modello la si può trovare nel manuale dell'Ufficio Federale per la Formazione Professionale (BBT/UFFT, 2006). Testi di carattere scientifico su questo approccio non sono disponibili. Per contro se ne può valutare l'applicazione pratica nei programmi formativi di diverse professioni, ad esempio per il settore commerciale che ha carattere esemplare. I documenti sono disponibili al sito www.rkg.ch

10. CoRe: competenze-risorse. Un modello per lo sviluppo di curricoli formativi

Gli approcci e le tecniche di costruzione e sviluppo di programmi e curricoli formativi fanno molto affidamento alla nozione di *competenza*, declinata tuttavia in modi diversi a seconda dei contesti e dei riferimenti teorici. In generale prevale una concezione di *competenza* debitrice di una logica tecnico-strumentale che genera una strutturazione dei contenuti formativi frammentata e impostata sulla formulazione di obiettivi sotto forma di unità osservabili, misurabili e controllabili, mentre alla didattica viene demandato il compito di una ricomposizione sensata ai fini dell'apprendimento. In questo lavoro abbiamo cercato di discutere le possibilità di concepire la *competenza* sotto un'angolatura diversa, fondata su una razionalità integratrice, olistica ed interdisciplinare, veicolo di una *Bildung* rinnovata, nella convinzione che le sfide per la formazione, che sono anche le sfide della società nel suo insieme, richiedano un grande sforzo di convergenza dei saperi, delle risorse e delle strategie per affrontare i problemi del futuro. Le grandi tradizioni del sapere tecnico-strumentale, del sapere teorico-riflessivo e del sapere etico-politico necessitano di un paradigma integrativo, certamente da definirsi in sede epistemologica e sulle basi di approcci interdisciplinari, ma alla cui ricerca non si possono sottrarre nemmeno la pedagogia e la didattica, chiamate alla loro selezione, organizzazione e declinazione in funzione dell'apprendimento e dell'insegnamento.

10.1. Principi e concetti di base

Partendo dalla discussione delle fondamenta culturali e teoriche di un approccio curricolare teso al superamento della logica tecnicistica a favore di una razionalità dell'integrazione e della sintesi possiamo riassumere tre pietre angolari per la messa a punto di un modello di sviluppo di curricoli formativi:

- i) il concetto *integrativo* di *competenza*, definito quale categoria pedagogico-didattica che distingue tra *competenza* e *risorse*, che identifica queste ultime nelle tre forme del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere* a cui il soggetto competente ricorre in maniera variabile, ma sempre integrata, nelle situazioni della vita; la *competenza*, così intesa, dà luogo a dei *profili di competenza* che riflettono le esigenze della vita esistenziale e che rappresentano le finalità della formazione.
- ii) il *paradigma curricolare integrativo* che presuppone l'esistenza di un *profilo di competenza* e che dispone i contenuti secondo il principio di una convergenza flessibile e funzionale tra due logiche organizzative del sapere, quella disciplinare e quella situativa.
- iii) la categoria di *situazione*, ritenuta fondamentale non solo per capire l'agire umano, ma in particolare per la messa a punto dei profili di competenza, per l'impostazione dei piani di formazione e per l'organizzazione delle pratiche pedagogico-didattiche.

Disponiamo così delle basi di un modello che abbiamo chiamato **CoRe**, acronimo di *competenze-risorse*. La sua costruzione non è tuttavia la risultante di un lavoro di riflessione a tavolino, quanto piuttosto di un complesso e articolato processo di esperienze, tramite cui sperimentazioni sul terreno e approfondimenti teorici si sono continuamente intrecciati²⁴⁰. Nel corso di queste esperienze abbiamo acquisito alcuni principi orientativi di carattere generale, fondamentali per chi si accinge a preparare dei programmi o dei curricula formativi con l'obiettivo di innovare la realtà formativa, indipendentemente dal contesto della loro applicazione. Si tratta di principi che specificano e chiariscono le tre pietre angolari appena esposte.

- **Esigenze di riferimento:** l'elaborazione di un curriculum dovrebbe rispondere a tre esigenze primordiali: i) le esigenze degli individui in quanto esseri sociali così come si costituiscono nella *vita esistenziale*, ii) le esigenze derivanti dai saperi organizzati nelle discipline scientifiche e che rappresentano il retaggio culturale della società, iii) le esigenze del mondo del lavoro e dei processi produttivi (*vita professionale*), iv) le esigenze derivanti dalla *grammatica* dei processi di formazione individuali e istituzionali nella misura in cui sono scientificamente note.
- **Continuità tra profilo di competenza e piano formativo:** nell'elaborazione di un curriculum dovrebbe essere assicurate *continuità* e *coerenza* tra i) l'identificazione delle esigenze degli individui, della società e del lavoro, ii) la messa a punto e la struttura del curriculum (o piano di formazione) e iii) la pratica formativa a cui si mira. Detto altrimenti, si tratta della continuità tra la ricerca sulle qualifiche e le competenze, l'impostazione curricolare e la gestione pedagogico-didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento. Lo sviluppo di curricula è necessariamente proiettato sulla pratica didattica e sulla sua innovazione. Al fine di assicurare la necessaria continuità tra lo sviluppo del profilo di competenza e l'articolazione del curriculum e dei piani formativi, chi opera nei due settori, quello della ricerca dei profili e quello della ricerca curricolare, dovrebbe disporre di un quadro di riferimento teorico, vale a dire linguistico, metodologico e concettuale, comune.
- **Il principio d'integrazione:** Evitare lo spezzettamento dei saperi e superarne il potenziale stato d'inerzia²⁴¹ è uno dei compiti che la scuola ha rincorso incessantemente e che continuerà a perseguire, pur nella consapevolezza che, in definitiva, è solo il soggetto nella prassi che può raggiungere l'ideale di una conoscenza integrata, organicamente legata con il mondo di cui è manifestazione e su cui permette l'intervento umano. Il modello curricolare dovrebbe contenere elementi che possono far progredire sulla strada della ricerca di un sapere integrato, strutturato interdisciplinarmente, e di una didattica che non demandi semplicemente la responsabilità di un senso complessivo allo studente e al futuro cittadino e professionista, ma che faccia di questa ricerca una caratteristica costante dell'apprendimento. È, come detto, nella prassi che i diversi saperi convergono entro un significato coerente e coeso di cui è interprete l'uomo in quanto soggetto che agisce in una molteplicità di situazioni dove la mediazione dialettica tra sapere e fare, tra pensiero e azione, tra *vita contemplativa* e *vita attiva* trova la sua concretezza. Dal punto di vista curricolare una cultura dell'integrazione diventa abbordabile se ci si muove in modo flessibile e non preconcepito sul continuum che

²⁴⁰ Si veda per un'esposizione articolata del modello Ghisla, Bausch et al., 2008

²⁴¹ Edgar Morin ha introdotto anche la suggestiva metafora del *sapere ignaro*, cfr. Morin, 1999

contrappone la *sistematica disciplinare* alla *sistematica delle situazioni* per trovare il punto d'incontro. Nel curriculum si anticipa e si prefigura quella mediazione a cui l'insegnante aspira nell'insegnamento e che il soggetto attuerà nella sua prassi di vita: con la messa in relazione delle tre risorse indispensabili per ogni agire umano si attua una delle *conditio sine qua non* per il superamento dell'inerzia che li contraddistingue quando restino isolate.

- **Riflessione e autonomia:** Se situazioni e competenze costituiscono il *fil rouge* dell'arrangiamento didattico, allora l'apprendimento e lo sviluppo di un *sapere situato* passano dalle opportunità che lo studente ha di procedere in modo *riflessivo* e *autonomo*, assumendo progressivamente le proprie responsabilità. Concretamente si tratta di favorire la *consapevolezza discorsiva e pratica*, modalità dell'elaborazione della realtà essenziali non solo in ottica didattica, quindi per un apprendimento di risorse e un'acquisizione di competenze attive ed efficaci, ma altresì nella prospettiva di una costituzione identitaria autonoma e responsabile. La mediazione continua e sistematica tra teoria e pratica, tra esperienze di vita e sapere scolastico è la scelta didattica a cui l'insegnante che si vuole muovere in questa direzione non può sottrarsi. Con un lavoro certosino di aggancio dialettico dei diversi saperi alle situazioni reali, attuato condividendone le responsabilità, formatore e studente possono conferire un senso crescente all'apprendimento. Per tutto ciò l'insegnante necessita di competenze professionali, acquisibili attraverso l'esercitazione sistematica della *descrizione*, a cui non devono venir meno le connotazioni emotive, dell'*analisi* e della *riflessione* ragionata delle situazioni.

Abbiamo sottolineato come un punto di partenza imprescindibile per l'identificazione e la selezione delle competenze, intese quale base per l'impostazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia rappresentato dalle *situazioni* che fanno da corollario all'attività degli individui. Un interrogativo da porsi riguarda pertanto le situazioni stesse. Quali sono le situazioni da prendere in considerazione? A quali ambiti di vita attengono e come identificarle, come selezionarle? Per rispondere ci riferiamo alla discussione fatta in sede di teorizzazione, dove abbiamo identificato il *mondo esistenziale* quale naturale contesto delle *situazioni* e distinguiamo per le nostre esigenze le due categorie attinenti alla *vita quotidiana* e alla *vita professionale*. Le *situazioni* sono i nuclei costitutivi della *vita esistenziale* e punteggiano per così dire la quotidianità. Per poterle circoscrivere introduciamo la nozione di *campo d'azione* che designa i possibili contesti entro cui un soggetto comunica, opera, lavora, partecipa alla vita comunitaria, ecc.. La fig. 17 rappresenta l'ambito della *vita esistenziale* con la specificazione, in questo caso a carattere esemplare del campo d'azione professionale.

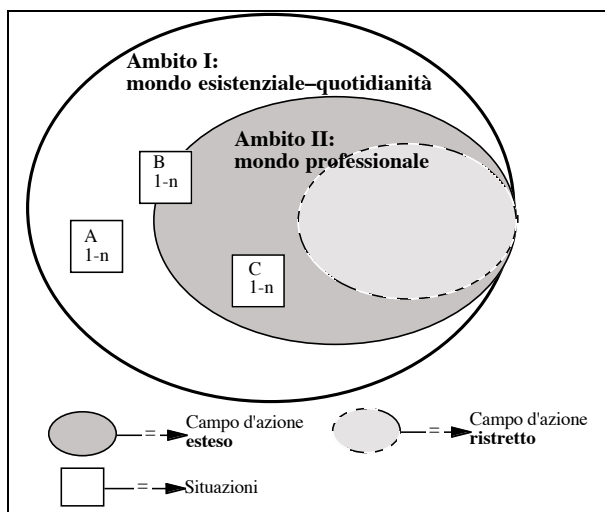


Fig. 17: Vita esistenziale, situazioni e campi d'azione

La figura 16 mostra dapprima l'ambito del *mondo esistenziale*, il luogo della quotidianità nel suo insieme di cui fa parte anche l'ambito del *mondo professionale*. A questi ambiti corrispondono grosso modo dei *campi d'azione* dei soggetti. Per la realtà professionale, qui evidenziata in modo particolare, distinguiamo due campi d'azione, uno *ristretto* l'altro *esteso*. Le situazioni sono di tre ordini: situazioni della quotidianità (A_{1-n}), situazioni professionali (C_{1-n}) e situazioni di transizione (B_{1-n}) al confine cioè tra i due ambiti e non facilmente attribuibili.

Definite queste premesse possiamo ora esporre il modello la cui articolazione complessiva comprende le quattro fasi illustrate nella fig. 18:

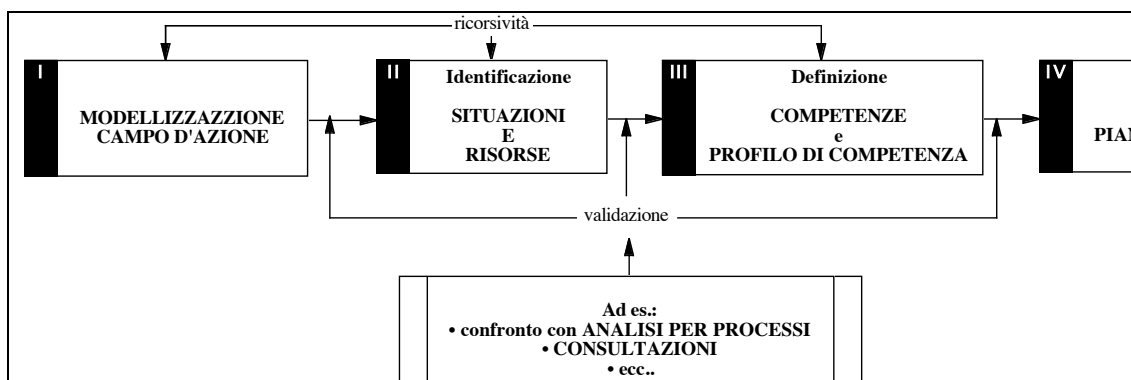


Fig. 18: CoRe: Dal campo d'azione al piano formativo

Fase I: Modellizzazione del campo d'azione

Con la messa a punto di un modello vengono esplicitate le rappresentazioni esistenti a-priori della struttura del campo d'azione e si formulano delle ipotesi circa i gli elementi più importanti che lo caratterizzano nonché le relazioni fra questi elementi.

Fase II: Identificazione delle situazioni e determinazione delle risorse

Una volta verificato il modello di campo d'azione, si procede al primo vero e proprio passo analitico che coincide con l'identificazione delle situazioni significative in

modo che, di seguito, si possa passare alla ricerca delle risorse, vale a dire delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari per svolgere le azioni richieste dalle situazioni stesse.

Fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza

Il processo di analisi del campo d'azione si conclude con l'identificazione delle competenze e del profilo di competenza. Ciò avviene tramite una procedura di raggruppamento delle situazioni che vengono a formare delle classi a cui corrisponde una competenza. Il profilo di competenza si compone pertanto di diverse classi o famiglie di situazioni, ognuna corrispondente ad una competenza.

Fase IV: Sviluppo del piano formativo

Il profilo di competenza fornisce le basi per sviluppare il percorso formativo, vale a dire contiene la selezione dei contenuti da insegnare e ne assicura la legittimazione. Con il piano formativo si tratta di disporre questi contenuti secondo una logica curricolare e didattica che permetta l'organizzazione della formazione e assicuri l'apprendimento.

Le quattro fasi rappresentano la struttura di base del modello curricolare e seguono di per sé una logica lineare e sequenziale. Tuttavia, e ciò va sottolineato, se l'ultima fase, quella dello sviluppo di un piano formativo, presuppone necessariamente le altre, le prime assumono un carattere esplicitamente ricorsivo e non sono quindi legate ad una rigorosa sequenzialità, suggerendo l'idea del *work in progress*. L'analisi del campo d'azione con l'identificazione delle situazioni, dei bisogni e dei contenuti formativi e con la definizione delle competenze necessita in effetti di un continuo e laborioso andirivieni dal carattere circolare e ricorsivo.

10.2. Aspetti metodologici

La metodologia di elaborazione di un curriculum formativo richiede chiarezza circa i) le persone coinvolte e il loro ruolo, ii) i metodi e le tecniche utilizzati.

Le persone direttamente o indirettamente partecipanti di un processo di costruzione curricolare sono numerose e riflettono la complessità delle istituzioni di riferimento, un'istituzione scolastica come un'azienda. Ci limitiamo qui a menzionare le tre categorie principali, ossia

- i *moderatori* del processo, di solito pedagogisti o in ogni caso specialisti dell'analisi del lavoro e della costruzione di piani formativi. A loro spetta il compito di pianificare, organizzare e gestire il processo, in particolare con la conduzione dei *workshop* e la stesura dei testi.
- i *professionisti* dell'area interessata o, se del caso, i rappresentanti della realtà quotidiana. La presenza dei professionisti è una *conditio sine qua non* per la costruzione di curricula attinenti alla formazione professionale.
- i *rappresentanti disciplinari* dei saperi di riferimento e i *docenti*. È con loro che si affrontano la strutturazione e l'organizzazione dei contenuti per i piani di formazione.

Evochiamo pure i principali fra i metodi e le tecniche senza entrare nei dettagli, anche perché seguirà una precisazione nei prossimi paragrafi:

- i *workshop* sono per così dire l'asse portante delle prime tre fasi dello sviluppo di un curriculum. Dalla loro qualità, in particolare dalla dinamica che si instaura tra moderatori e professionisti, dipende il valore del risultato finale.
- le tecniche di *moderazione* e *intervista* sono strumento indispensabile per chi gestisce il progetto. In particolare occorre prestare attenzione al fatto che non si

tratta di identificare semplici compiti²⁴², quanto piuttosto di descrivere le situazioni di lavoro o di carattere più generale. Ecco perché ci si affida opportunamente al cosiddetto *entretien d'explicitation*, applicabile a livello individuale o in piccoli gruppi per una ricostruzione narrativa delle situazioni²⁴³.

- le diverse tipologie di *validazione interna* che coinvolge le persone direttamente coinvolte nel processo ed *esterna* che invece mette in gioco *stakeholder* diversi, ad esempio attraverso procedure di consultazione.

Procediamo ora all'approfondimento di ogni singola fase.

10.3. Le quattro fasi di CoRe

10.3.1. CoRe fase I: Il modello di campo d'azione professionale

La strada seguita per la stesura del modello di campo d'azione prevede tre passaggi dal valore prototipico:

1. **Bozza del modello:** i moderatori stendono una bozza del modello partendo dalla documentazione disponibile sulla professione.
2. **Validazione:** in un primo *workshop* preliminare con i professionisti la bozza viene discussa e modificata, in particolare tenendo conto delle auspicabili e prevedibili evoluzioni della professione.
3. **Stesura di una versione di lavoro del modello:** ciò avviene sempre nell'ambito del primo *workshop*.

Concretamente il *workshop* preliminare con gli esperti si svolge secondo la seguente procedura prototipica:

Compito	Consegna di lavoro	Preparazione	„Moderazione“
a) Descrizione dell'attività professionale	„Descriva le sue attività professionali a qualcuno (ad esempio proveniente da un'altra cultura) che non le conosce per nulla e menzioni gli aspetti più importanti e costitutivi (irrinunciabili).“	Individuale	Assicura l'approccio narrativo e la discussione della bozza del campo d'azione.
b) Confronto tra professioni	„Confronti la sua attività professionale con quella delle professioni indicate nella scheda allegata. Annoti sinteticamente analogie e differenze.“	Individualmente con scheda di lavoro.	Elaborazione narrativa/discorsiva.
c) Prospettive della professione	„Si immagini come si potrà sviluppare la sua attività professionale. Tramite la scheda allegata e i relativi criteri indichi sinteticamente come era cinque anni fa, come è adesso e come sarà tra dieci anni.“	Individualmente con scheda di lavoro.	

²⁴² Ciò a differenza dei già menzionati modelli del *Curriculum-Design* o della *job-analysis-Ansätze* come DACUM, che mirano all'identificazione di *duties* e *tasks* caratterizzati normativamente (cfr. NORTON, 1997)

²⁴³ Si vedano per l'intervista d'explicitazione e l'approccio narrativo Clot, 2001; Vermersch, 1994; Küsters, 2006; Trahar, 2006

d) Modello del campo d'azione e della professione			Definizione in comune del modello del campo professionale e dell'immagine della professione.
--	--	--	--

Tab. 2: Procedura e consegne per la prima fase di lavoro

La verifica dapprima del modello di campo d'azione e la sua progressiva elaborazione nel corso dell'analisi permettono di approdare ad un modello strutturale più differenziato e completo con l'indicazione degli attori che intervengono e in special modo con la distinzione tra campo d'azione *ristretto* e campo d'azione *esteso*. Per degli esempi concreti si veda il cap. 11.

Rammentiamo qui quanto già evidenziato in precedenza e cioè che lo sviluppo del modello può avvenire in modo ricorsivo, quindi parallelo all'analisi del campo d'azione così come si esplica nelle fasi seguenti. In ogni modo è fondamentale che, pragmaticamente, restino aperte le possibilità di aggiustamenti e di modifiche per evitare che il modello assuma un impatto normativo e strutturante tale da condizionare impropriamente l'analisi stessa. È pure immaginabile che la rappresentazione del modello possa avvenire in forme diverse, a condizione che siano indicati gli elementi costitutivi in un'ottica sistemica.

10.3.2. CoRe Fase II: Identificazione delle situazioni e delle risorse

Fase IIa: situazioni

Concretamente, la seconda fase di lavoro, procede al primo vero e proprio passo nell'analisi del campo d'azione professionale, con il riconoscimento di due categorie di situazioni:

- **situazioni d'azione professionale (SAP)** che devono rappresentare in modo significativo ed adeguato l'insieme delle attività di una professione con riferimento al campo d'azione nella sua completezza (comprensive delle situazioni di transizione²⁴⁴).
- **situazioni d'azione quotidiana (SAQ)** che non attengono alla professione, ma all'ambito di vita esistenziale extraprofessionale. Queste situazioni non devono necessariamente essere individuate dagli esperti della professione, ma è fondamentale che vengano discusse e verificate con loro.

Per ogni situazione segue la ricerca delle risorse, vale a dire delle *conoscenze*, delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Il lavoro avviene nel *workshop* principale condotto da due moderatori, con il contributo di 6-8 professionisti e della durata complessiva di un massimo di due giorni. Occorre aggiungere che la verifica e la validazione, ad esempio attraverso ampie consultazioni, può coinvolgere un considerevole numero di professionisti e anche richiedere un investimento di tempo non indifferente.

Situazioni d'azione professionale (SAP) (e di transizione)

L'esplorazione del campo d'azione alla ricerca delle situazioni d'azione professionale può essere stimolata con un semplice artificio didattico, dando cioè la consegna agli esperti di descrivere le situazioni lavorative tipiche per un determinato periodo di tempo che sia

²⁴⁴ Nel caso dell'AsF (cfr. § 11.1.2) si è fissato il periodo di lavoro ad una settimana, con inizio il lunedì mattina e conclusione il sabato sera. È ovvio che tale consegna debba essere modificata in funzione della professione

sufficientemente rappresentativo²⁴⁵. In questo modo è possibile favorire il carattere narrativo della descrizione, infatti ogni professionista coinvolto passa in rassegna individualmente il periodo di lavoro prescelto per poi illustrarlo al gruppo. Sotto la guida dei moderatori segue l'elaborazione con l'obiettivo di mettere a fuoco due strutture:

- a) la struttura interna alla situazione con i) la descrizione dell'azione, ii) l'indicazione degli attori coinvolti iii) l'identificazione delle regole, iv) la ricerca di una denominazione;
- b) la collocazione della situazione nel campo d'azione con l'aiuto del modello. Proprio questa procedura permette un'efficace verifica tanto del modello quanto della struttura dell'azione stessa.

Dopo un lavoro in piccoli gruppi di 2-3 persone si passa alla sintesi che porta alla sistematizzazione. Tutto il processo viene documentato per iscritto, graficamente e con una registrazione audio o video. Per esempi di situazioni si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

Situazioni d'azione quotidiana (SAQ)

Le situazioni d'azione quotidiana che toccano la vita personale, sociale e culturale, a differenza di quelle professionali, sono particolarmente difficili da delimitare. Esse rappresentano momenti importanti del mondo esistenziale e della cultura senza avere la pretesa di poterne rappresentare la ricchezza e la complessità. Ancor più delle situazioni professionali, la loro natura è aperta, ha un carattere di esemplarità, la cui giusta considerazione è di vitale importanza in ottica formativa e apre l'orizzonte all'indispensabile opera di interpretazione in sede didattica. Di conseguenza l'identificazione delle SAQ avviene sulla base del criterio di significatività e non di rappresentatività, sottolineando inoltre che esse sono il frutto di un consenso tra le persone coinvolte e che non possono, per loro stessa natura, sottrarsi ad un certo margine di opinabilità. Per esempi di situazione si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

Fase IIb: risorse

La domanda posta ai professionisti, al fine di individuare le risorse, è di per sé semplice e diretta: "Quali sono le risorse, vale a dire le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*, necessari per far fronte in modo professionale alle situazioni?"

L'operazione di individuazione delle risorse necessarie per svolgere le azioni richieste da una situazione è relativamente complessa. Per tre ragioni: anzitutto si tratta di prendere in considerazione le tre tipologie di sapere che costituiscono la base delle competenze: le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*. Già la distinzione tra queste tre categorie può essere fonte di difficoltà non indifferenti per il professionista, abituato ad una visione pragmatica, ove i saperi sono filtrati dalle esigenze del compito operativo e sussiste la propensione ad amalgamare il tutto sotto il cappello delle capacità²⁴⁶. Ciò richiede ai moderatori di distinguere bene le tre categorie, distinzione utile anche per affrontare il secondo problema attinente al fatto che questi saperi in buona parte sono dell'ordine dell'implicito (*tacit knowledge*) e necessitano di uno particolare sforzo di esplorazione

²⁴⁵ Nell'intento di favorire la semplificazione operativa, anche in vista dei compiti di traduzione didattica nel piano formativo, le cosiddette *situazioni di transizione* possono essere integrate in quelle legate alla realtà professionale.

²⁴⁶ La terminologia tedesca ha favorito l'utilizzo della nozione di competenza come categorie onnicomprensiva e ciò rende il compito ancora più difficile.

analitica e interpretativa. La terza difficoltà ha a che vedere con il livello dei saperi richiesti che può essere notoriamente molto variabile e che, nel limite del possibile, va indicato nella prospettiva di una necessaria calibrazione didattica. Per esempi di situazione si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

10.3.3. CoRe fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza

Il processo di analisi del campo d'azione si conclude con la designazione delle competenze e la messa a punto del profilo di competenza. Ciò avviene utilizzando la tecnica del *Clustering* delle situazioni e la precisazione dell'area di validità delle singole competenze. Infatti una competenza si definisce anche attraverso la sua area di validità. Detto con un interrogativo: a quali situazioni si riferisce una competenza? Oppure all'inverso: quali situazioni hanno un tale grado di affinità da poter far parte di un gruppo (o una famiglia) di situazioni e delimitare così l'area di validità di una competenza? Le risposte a questi interrogativi si ottengono con il raggruppamento (*clustering*) delle situazioni. I partecipanti al *workshop* affrontano questo compito dapprima in modo intuitivo, in base alla propria esperienza e individualmente, poi si passa all'analisi comune che consideri, per individuare le situazioni affini, i seguenti criteri: i) obiettivi comuni o condivisi dalle situazioni ii) collocazione nel modello di campo d'azione. Per esempi di profili di competenza si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

10.3.4. CoRe fase IV: Elaborazione del piano di formazione

L'elaborazione di un piano didattico muove dai principi già delineati in entrata a questo capitolo. In aggiunta si mette l'accento sul valore didattico aggiunto attribuibile alle *situazioni*, alle *risorse* e alle *competenze*. Se la formazione deve fare riferimento in modo didatticamente costruttivo alla prassi, allora occorre integrare il *mondo esistenziale* – professionale ed extraprofessionale –, nelle attività d'insegnamento e apprendimento. Non si può trattare, crediamo, dell'ingenuo recupero dell'attualità promosso da una certa interpretazione della pedagogia attiva e costruttivista, quanto piuttosto di un'operazione curricolare sistematica e strutturata che, per evitare la deriva dell'arbitrio e quindi dell'insignificanza e dell'inefficacia dell'atto formativo, non può fare concessioni alla compiacenza o alla contingenza, ma dovrebbe opportunamente mettersi al servizio di una rigorosa logica didattica. La categoria di *situazione* rappresenta da questo punto di vista una base affidabile, a condizione che venga inserita in un quadro curricolare coerente e sia elemento fondante delle competenze che si vogliono insegnare. Infatti le *situazioni* di un profilo di competenza corrispondono ad uno spaccato significativo della realtà e al tempo stesso si profilano come una cartina di tornasole dell'esperienza vissuta dallo studente che vi si può identificare ed orientare. Ciò vale anche per gli insegnanti e i formatori: essi trovano nel profilo di competenza un quadro di riferimento e un linguaggio comuni, utili per intensificare direttamente e indirettamente la collaborazione. L'applicazione del concetto di competenza e della distinzione tra competenza e risorse costituisce un valore aggiunto didattico che crediamo particolarmente evidente e che può contribuire ad alcune chiarificazioni di questioni pedagogico-didattiche da sempre sul tappeto, specificamente nel merito dei problemi della valutazione. Se infatti, l'obiettivo è di impostare attività didattiche che favoriscano lo sviluppo di competenze perché le competenze permettono ai soggetti di agire in situazioni complesse attivando le proprie risorse, allora gli insegnanti, soprattutto nel contesto scolastico, possono disporre con il profilo di competenza di uno strumento che

contiene un set di situazioni funzionale proprio all'impostazione del lavoro di insegnamento e apprendimento. L'apprendimento di *conoscenze*, *capacità* e *atteggiamenti* in vista di situazioni del *mondo esistenziale* diventa possibile grazie al dispositivo strutturale del curriculum e senza che queste risorse debbano essere strumentalizzate in modo riduttivo e perdano la loro autonomia e dignità. Per esempi di piani formativi si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

Excursus I: Risorse e livelli di padronanza

Per quanto concerne le risorse, uno dei problemi fondamentali, soprattutto per le conoscenze e le capacità, è dato dal livello di padronanza che deve essere richiesto. Sovente vengono utilizzate delle tassonomie di carattere cognitivo che possono avere una certa utilità didattica, ma non permettono di individuare il livello di padronanza in una prospettiva curricolare più generale. Per questa ragione utilizziamo la seguente scala di tre valori, relativamente semplice, ma tale da permettere un giudizio orientativo, fermo restando che, in sede formativa, spetta al docente fare delle scelte più dettagliate:

Livello	Conoscenze	Capacità	Lingue*
I	„Conoscenze elementari“ (CE)	Novizio	A1
II	„Conoscenze di base“ (CB)	Avanzato (padronanza sicura, ma limitata)	A2-B1
III	„Conoscenze approfondite“ (CA)	Esperto (padronanza sicura, flessibile e adattabile)	B2-C2

* secondo il Quadro comune europeo di riferimento (QER)

Tab. 3: Livelli di padronanza per le conoscenze, le capacità e le lingue

Excursus II: Situazione e processo

Situazioni e *processi* sono entrambi costitutivi per la struttura del campo d'azione professionale pur avendo uno statuto diverso. Le *situazioni* rappresentano l'elemento contestualizzante e forniscono le premesse per l'impostazione e il pilotaggio dei processi formativi e per il management delle competenze. I *processi* rappresentano l'aspetto decontestualizzante e prototipico e permettono una gestione normativa, ottimizzante delle attività lavorative. La fig. 19 illustra la relazione strutturale tra *processi* e *situazioni*.

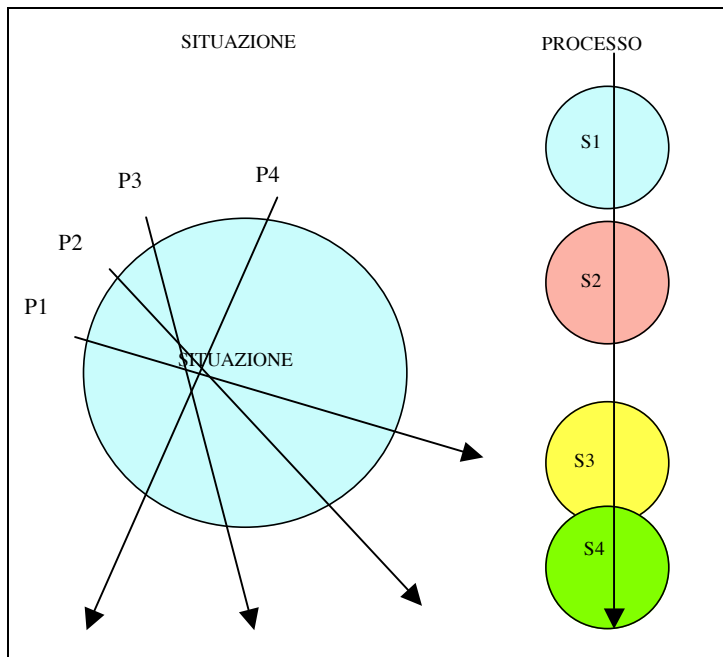


Fig. 19: Rapporto strutturale tra situazioni e processi incampi d'azione professionali

Una situazione si riferisce al contesto spazio-temporale entro il quale un'azione o un insieme di azioni affini si svolgono, essa è per così dire attraversata (o attraversabile) da diversi processi. Il processo per contro indica il delinearsi di un insieme di azioni caratterizzate da una specifica logica e continuità e che passano (possono passare) attraverso diverse situazioni.

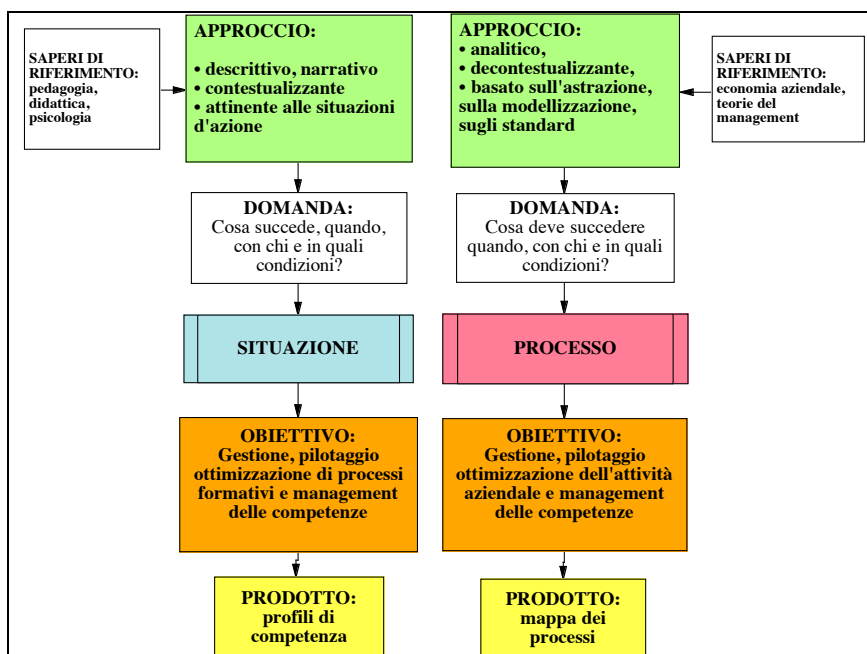


Fig. 20: Situazione e processo: paradigmi analitici

Il fig. 20 illustra le peculiarità dei due possibili paradigmi analitici, l'uno che verte sull'identificazione delle situazioni, l'altro sui processi. Come si può notare gli obiettivi e, di conseguenza, i saperi di riferimento, la metodologia e il prodotto sono diversi. Tuttavia essi possono utilmente essere messi in relazione, vale a dire possono concorrere ad ottimizzare il risultato a cui si mira, nel nostro caso alla validazione del profilo di competenza.

10.4. CoRe in sintesi

L'obiettivo della formazione in genere è di permettere agli individui di acquisire le necessarie risorse e competenze per far fronte con successo alle situazioni della vita e, più specificamente, del campo professionale. Un curriculum integrativo concepito secondo il modello **CoRe** che persegue questo obiettivo presuppone almeno le seguenti componenti:

- a) determinazione delle situazioni significative per la realtà quotidiana e tipiche per l'attività professionale,
- b) definizione del profilo di competenza comprendente l'indicazione delle risorse, vale a dire dei saperi, dei saper fare e dei saper essere,
- c) la traduzione del profilo di competenza in un piano di formazione che espliciti i contenuti, le modalità organizzative e indicazioni relative all'insegnamento/apprendimento

L'idea di integrazione è determinante per il modello che mira a favorire lo sviluppo di una cultura olistica e la trasposizione di una visione d'insieme delle attività umane nei processi formativi. Ciò avviene rispettando

- la continuità dall'analisi delle situazioni nei contesti di vita quotidiana a professionale alla traduzione didattica nei contesti formativi,
- l'integrazione di diverse logiche curriculari nell'organizzazione dei contenuti,
- l'esigenza di forme e modalità di apprendimento insegnamento basate sulle situazioni e a carattere interdisciplinare,
- la necessità di valorizzare il partenariato e la cooperazione tra gli attori del processo di sviluppo del curriculum e del formativo,
- l'esigenza di favorire la formazione di individui responsabili e indipendenti.

La procedura di elaborazione di un curriculum integrativo si basa su un'accurata analisi dei campi d'azione, quotidiana e/o professionale, condotta con i professionisti e gli esperti interessati, sull'identificazione di un appropriato profilo di competenza e sullo sviluppo del piano formativo vero e proprio. In termini molto semplificati la fig. 20 mostra le fasi della procedura tipo, con l'indicazione degli attori principali, dei prodotti di ogni fase e del tempo di lavoro prevedibile per un caso semplice.

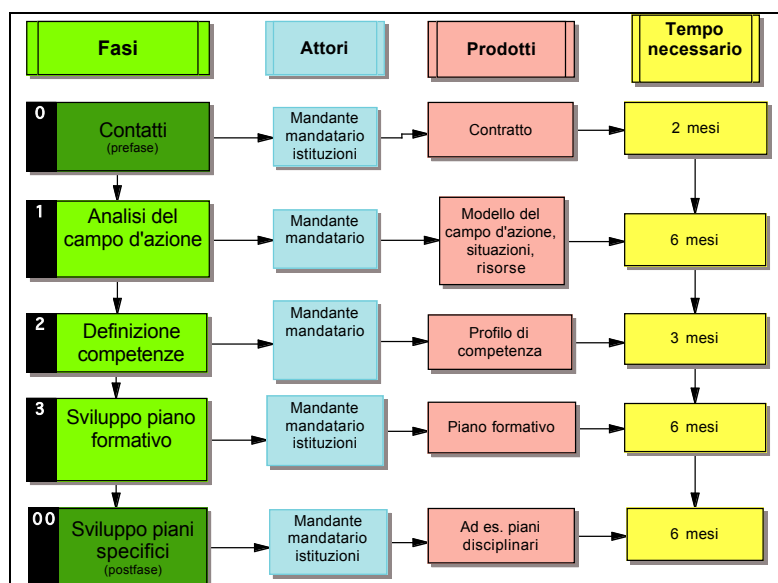


Fig. 21: Procedura CoRe (semplificata)

Lo schema prevede una prefase per i contatti e l'allestimento di un contratto, e una postfase per l'eventuale sviluppo di piani di formazione specifici e di materiali didattici. Il modello può essere applicato, con i necessari adattamenti, a realtà molto diverse, in un'azienda come per un'istituzione scolastica, per professioni complesse o per formazioni di carattere generale.

Parte IV

11. Profili di competenza e curricoli

Quattro esperienze ci servono ora per illustrare e documentare concretamente le modalità di applicazione del modello CoRe illustrato nel cap. 10 e i risultati che se ne possono ottenere.

Il primo esempio è quello principale, nella misura in cui, dopo numerose esperienze parziali e più approssimative, ha permesso di conferire sistematicità e coerenza al modello. Non ha caso è il risultato di un progetto di sviluppo avviato nel 2004 e tutt'ora ancora in corso nella fase d'implementazione e di verifica empirica. Si tratta del curriculum di formazione professionale di base degli/delle Assistenti di farmacia (AsF). La natura dell'esempio fa sì che venga considerato non solo l'insieme delle fasi di sviluppo del curriculum, ma anche la sua implementazione che verrà discussa nel capitolo seguente. Per tale ragione l'esposizione ci serve anche per mettere a fuoco in dettaglio le procedure e le tecniche di lavoro.

Il secondo esempio deriva dal progetto COMINTER (COMmerce INTERnational) fecente parte del programma europeo LEONARDO che aveva quale obiettivo la messa a punto di un curriculum a livello di formazione terziaria inferiore per esperti in commercio internazionale.

Se i primi due esempi concernono professioni esistenti e quindi l'obiettivo è quello di un'analisi delle realtà professionali in funzione dell'innovazione del curriculum, il terzo e il quarto esempio vertono sulla concezione di professionalità nuove per le quali nella realtà non vi è una vera e propria professione corrispondente.

Il terzo esempio attiene allo sviluppo del profilo professionale per un Master of Science in formazione professionale che è stato avviato dall'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP). La formazione si situa dunque a livello accademico e richiede un curriculum fondato su parametri scientifici.

Il quarto esempio è un'ipotesi di profilo professionale per una nuova professionalità così come si sta profilando nel mondo delle aziende e cioè il *Competence Manager Aziendale*. Anche in questo caso siamo al livello formativo terziario in quanto il curriculum dovrebbe permettere l'ottenimento di un Master of Advanced Studies (MAS).

11.1. Profilo di competenza e curriculum per Assistenti di farmacia (AsF)

Il progetto, avviato nel 2004 e tutt'ora in corso per la parte implementativa²⁴⁷, si contraddistingue per un'intensa collaborazione con i professionisti stessi, assistenti di farmacia e farmacisti. Durante le prime fasi ciò è avvenuto nell'ambito di *workshop*, di lavori di gruppo e in rete. Lo sviluppo del curriculum per AsF ha coinvolto direttamente e con continuità persone, esperti e professionisti delle tre regioni linguistico-culturali svizzere²⁴⁸.

²⁴⁷ Il progetto è stato realizzato nell'ambito delle riforme della formazione professionale attualmente in atto in Svizzera e di un partenariato tra Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT), *pharmaSuisse*, l'organizzazione padronale dei farmacisti e l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP). Tutta la documentazione relativa al curriculum AsF è disponibile sul sito :

http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124/30.5.08. Per una presentazione sistematica si veda anche Ghisla, Bausch et al., 2008

²⁴⁸ Le difficoltà, non solo linguistiche, legate alla necessità di conciliare tradizioni lavorative e pedagogiche, per certi versi anche molto diverse, e farle convergere su un denominatore comune sono notevoli e superabili solo grazie ad intensi contatti in presenza.

11.1.1. Il modello di campo d'azione professionale

La metodologia **CoRe** richiede, quale primo passo verso l'allestimento di un profilo di *competenza*, la messa a punto di un'ipotesi di campo d'azione professionale che rappresenti gli elementi strutturali ritenuti essenziali e costitutivi per l'attività professionale. La bozza sottoposta nel *workshop* ai professionisti coinvolti appare nella fig. 22. Essa era estremamente semplice e considerava tre elementi e tre funzioni a cui si possono far corrispondere altrettanti processi: l'AsF vende dei prodotti farmaceutici ad un cliente e assume nel contempo anche funzioni informative e di consulenza.

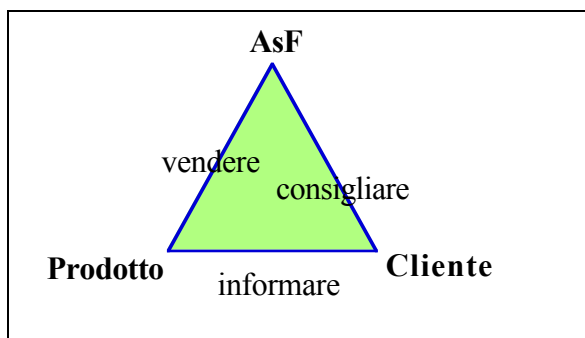


Fig. 22: Bozza del modello di campo d'azione per l'AsF

Il lavoro di approfondimento nel *workshop* ha portato a modificare questa bozza con l'introduzione del farmacista quale ulteriore componente essenziale che assume la responsabilità definitiva e guida e controlla l'attività dell'AsF.

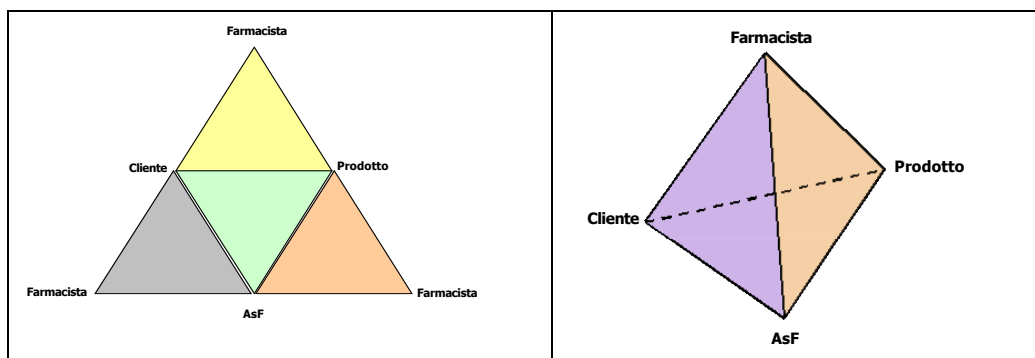


Fig. 23: Modello del campo d'azione dell'AsF²⁴⁹

La progressiva elaborazione nel corso dell'analisi ha condotto ad un modello strutturale più differenziato e completo con l'indicazione degli ulteriori attori che intervengono e in special modo la distinzione tra campo d'azione **ristretto** e campo d'azione **esteso**. Quest'ultimo va appunto oltre i confini spaziali della farmacia per coinvolgere un quadro di riferimento molto più ampio, specificato con le istanze esterne di contatto, ma anche con il sistema normativo (cfr. fig. 24). Il modello serve quale orizzonte di lavoro per le fasi susseguenti e, come si avrà modo di vedere, può essere opportunamente utilizzato anche per scopi didattici.

²⁴⁹ La figura geometrica utilizzata è un tetraedro, nel linguaggio comune designato anche come piramide. La figura si è dimostrata particolarmente funzionale per rappresentare il nucleo di un campo d'azione professionale.

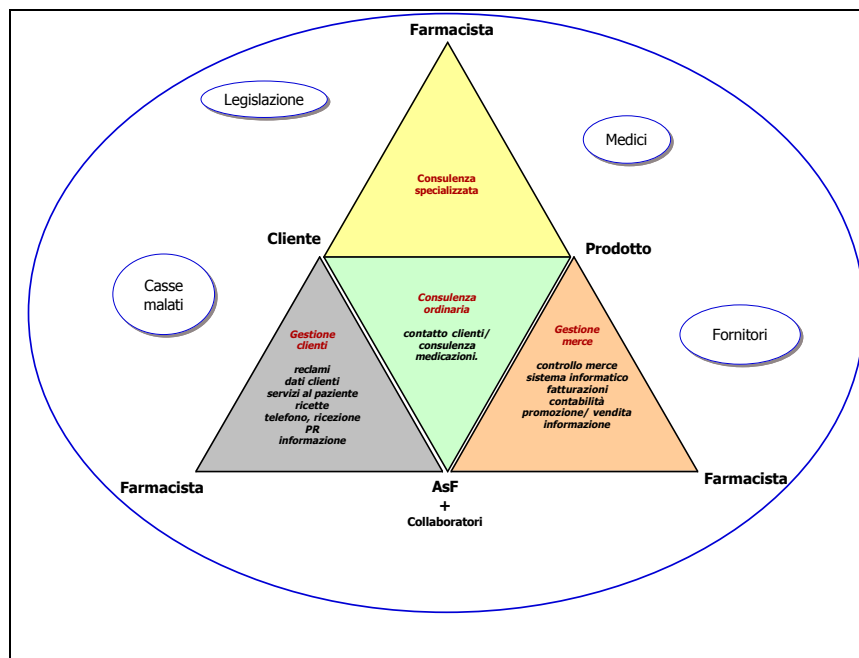


Fig. 24: Modello del campo d'azione esteso per l'AsF

Rammentiamo qui quanto già evidenziato in precedenza, e cioè che lo sviluppo del modello può avvenire anche in modo ricorsivo, quindi parallelo all'analisi del campo d'azione, come si è esplicato nelle fasi seguenti. In ogni modo è fondamentale che pragmaticamente restino aperte le possibilità di aggiustamenti e di modifiche per evitare che il modello assuma un impatto normativo e strutturante tale da condizionare impropriamente l'analisi stessa. È pure immaginabile che la rappresentazione del modello possa avvenire in forme diverse, a condizione che siano indicati gli elementi costitutivi in un'ottica sistemica.

11.1.2. L'identificazione delle situazioni

Partendo dall'idea che la formazione professionale non educa solo delle forze lavoro, dei professionisti in senso stretto, ma anche delle persone e dei cittadini, il modello integrativo di *competenza* suggerisce che l'identificazione delle situazioni rilevanti per la professione non si limiti al solo ambito professionale ma si estenda anche a quello extra-professionale. Si considerano pertanto tre categorie di situazioni: professionali, extra-professionali e di transizione.

Nell'intento di favorire la semplificazione operativa, anche in vista dei compiti di traduzione didattica nel piano formativo, le situazioni di transizione vengono integrate in quelle legate alla quotidianità professionale:

- **situazioni d'azione professionale (SAP)** – comprensive delle situazioni di transizione – che rappresentano in modo significativo ed esauriente l'insieme delle attività di una professione.
- **situazioni d'azione quotidiana (SAQ)** che attengono all'ambito di vita esistenziale extraprofessionale. Queste situazioni non devono necessariamente essere individuate

dagli esperti della professione, ma è fondamentale che vengano discusse e verificate con loro²⁵⁰.

Per ogni situazione segue la ricerca delle risorse, vale a dire delle *conoscenze*, delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Il lavoro avviene nel *workshop* principale condotto da due moderatori, con il contributo di 6-8 professionisti e della durata complessiva di un massimo di due giorni. Nel caso concreto dell'AsF si è lavorato dapprima durante una giornata intera per poi procedere agli affinamenti in una seconda mezza giornata. Occorre aggiungere che la verifica e la validazione, ad esempio attraverso ampie consultazioni, non solo ha coinvolto un considerevole numero di professionisti, ma ha anche richiesto un investimento di tempo non indifferente.

Situazioni d'azione professionale (SAP)

L'esplorazione del campo d'azione alla ricerca delle situazioni d'azione professionale può essere stimolata con un semplice artificio didattico, dando cioè la consegna agli esperti di descrivere le situazioni lavorative tipiche per un determinato periodo di tempo che sia sufficientemente rappresentativo. Nel caso dell'AsF si è fissato il periodo di lavoro ad una settimana, con inizio il lunedì mattina e conclusione il sabato sera. In questo modo è possibile favorire il carattere narrativo della descrizione, infatti ogni professionista coinvolto passa in rassegna individualmente la settimana per poi illustrarla al gruppo. Sotto la guida dei moderatori segue l'elaborazione con l'obiettivo di mettere a fuoco due strutture:

- c) la struttura interna alla situazione con i) la descrizione dell'azione, ii) l'indicazione degli attori coinvolti iii) l'identificazione delle regole, iv) la ricerca di una denominazione;
- d) la collocazione della situazione nel campo d'azione con l'aiuto del modello. Proprio questa procedura permette un'efficace verifica tanto del modello quanto della struttura dell'azione stessa.

Dopo un lavoro in piccoli gruppi di due-tre persone si passa alla sintesi che porta alla sistematizzazione che nel caso dell'AsF ha portato a stabilire 45 situazioni d'azione professionale²⁵¹.

Tutto il processo viene documentato per iscritto, graficamente e con una registrazione audio o video.

La qualità dei risultati, in particolare anche in rapporto all'evidenziazione della valenza trasversale delle risorse, dipende molto dalla moderazione del *workshop*. Di seguito presentiamo due esempi di situazione, il primo inerente l'ambito professionale, il secondo di transizione che comportano cioè aspetti manifestamente significativi per gli ambiti di vita sia professionale che extraprofessionale.

²⁵⁰ Occorre fare riferimento al fatto che per la formazione professionale svizzera sussiste la possibilità di predisporre separatamente i contenuti della cosiddetta *cultura generale*. Se si sceglie questa strada, allora è possibile omettere l'identificazione delle situazioni extra-professionali e si può fare ricorso ad un programma di cultura generale ufficiale (Online: www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00358/index.html?lang=de /1.3.2008).

²⁵¹ Questo è il risultato finale dopo diversi percorsi di validazione.

Situazione	<i>Consulenza nel campo dei prodotti di parafarmacia</i>
Attori	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista</i>
Attività	<i>L'assistente di farmacia consiglia il cliente in merito a prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura nonché a prodotti specifici per l'economia domestica. Sa inoltre consigliare in merito alle misure preventive e proporre un trattamento personalizzato. Se del caso, dopo aver consultato il farmacista, indirizza il cliente da uno specialista.</i>
Norme	<i>Regolamentazioni interne, disposizioni legali</i>

Tab. 4: Situazione professionale per l'AsF

Con riferimento al campo d'azione (cfr. fig. 23) possiamo far rientrare questa situazione nell'ambito della consulenza speciale, inoltre essa fa parte della classe delle situazioni che concorrono a definire la competenza "Consulenza approfondita alla clientela" (cfr. il prossimo §)

Situazione	<i>Gestione delle competenze</i>
Attori	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista, ev. altre persone.</i>
Attività	<i>L'assistente di farmacia valuta i suoi bisogni di formazione continua e riflette sui suoi piani di carriera.</i>
Norme	<i>Regolamentazioni interne, direttive concernenti la formazione continua</i>

Tab. 5: Situazione di transizione (SAP) per l'AsF

La gestione personale delle competenze è al centro di questa situazione. Risulta assai evidente che in primo luogo sono interessate le competenze professionali, ma, precisamente per un'esigenza di visione d'insieme, il professionista non potrà fare astrazione da tutte le altre possibili competenze nel momento in cui ragiona attorno ai suoi bisogni di formazione continua o, nel caso estremo, di mutamento radicale delle sue prospettive professionali. La situazione diventa in questo modo il perno della competenza concernente la professionalità intesa in senso lato.

Situazioni d'azione quotidiana (SAQ)

Le situazioni d'azione quotidiana che toccano la vita personale, sociale e culturale, a differenza di quelle professionali, sono particolarmente difficili da delimitare. Esse rappresentano momenti importanti del mondo esistenziale e della cultura senza avere la pretesa di poterne rappresentare la ricchezza e la complessità. Ancor più delle situazioni professionali, la loro natura è aperta, ha un carattere di esemplarità, la cui giusta considerazione è di vitale importanza in ottica formativa e apre l'orizzonte all'indispensabile opera di interpretazione in sede didattica. Di conseguenza l'identificazione delle SAQ avviene sulla base del criterio di significatività e non di rappresentatività, sottolineando inoltre che esse sono il frutto di un consenso tra le persone coinvolte e che non possono, per loro stessa natura, sottrarsi ad un certo margine di opinabilità. La scelta delle SAQ nel progetto è avvenuta seguendo almeno in parte le indicazioni del "Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale" che muove da situazioni quali componenti integrative per i contenuti formativi.

Situazione	<i>Interesse per temi politici, economici e socioculturali</i>
Responsabile	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista, collaboratori, conoscenti</i>
Attività	<i>L'assistente di farmacia si interessa di questioni di politica (in particolar modo di politica sanitaria), così come di soggetti economici e socioculturali rilevanti per la farmacia. È capace di sostenere una discussione su questi soggetti.</i>
Norme	-

Tab. 6: Situazione d'azione quotidiana (SAQ) per l'AsF

11.1.3. L'identificazione delle risorse

La domanda posta ai professionisti, al fine di individuare le risorse, è di per sé semplice e diretta: “Quali sono le risorse, vale a dire le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*, necessari per far fronte in modo professionale alle situazioni?”

L'operazione di individuazione delle risorse necessarie per svolgere le azioni richieste da una situazione è relativamente complessa. Per tre ragioni: anzitutto si tratta di prendere in considerazione le tre tipologie di sapere che costituiscono la base delle competenze: le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*. Già la distinzione tra queste tre categorie può essere fonte di difficoltà non indifferenti per il professionista, abituato ad una visione pragmatica, per cui i saperi sono filtrati dalle esigenze del compito operativo e sussiste la propensione ad amalgamare il tutto sotto il cappello delle capacità. Ciò richiede ai moderatori di distinguere bene le tre categorie, distinzione utile anche per affrontare il secondo problema attinente al fatto che questi saperi in buona parte sono dell'ordine dell'implicito (*tacit knowledge*) e necessitano di uno particolare sforzo di esplorazione analitica e interpretativa. La terza difficoltà ha a che vedere con il livello dei saperi richiesti che può essere notoriamente molto variabile e che va indicato nella prospettiva di una necessaria calibrazione didattica.

Riprendiamo di seguito i tre esempi di situazioni presentati in precedenza, corredandoli con le risorse già disposte in funzione della loro organizzazione nel piano di formazione, quindi con l'indicazione dei livelli (cfr. supra, cap. 10.3.) e considerando i tre luoghi della formazione professionale di base, ossia la *scuola professionale*, l'*azienda* e i *corsi interaziendali*.

Si noterà immediatamente come numerose conoscenze e capacità si ripetono per i tre luoghi d'apprendimento e che per gli atteggiamenti non viene fatta una distinzione: ciò è da ricondurre al fatto che tutte e tre le istanze formative contribuiscono alla loro acquisizione. Tuttavia è necessario che una delle tre istanze abbia una responsabilità prioritaria, il che viene segnalato mettendo la relativa colonna in grassetto. Questa attribuzione di responsabilità è la risultante di un confronto e di un relativo consenso tra gli esperti coinvolti. La specificazione delle risorse è corredata con il livello di approfondimento (cifra romana tra parentesi).

Situazione	Consulenza nel campo dei prodotti di parafarmacia		
Attori	Assistente di farmacia, clienti, farmacista		
Attività	L'assistente di farmacia consiglia il cliente in merito a prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura nonché a prodotti specifici per l'economia domestica. Sa inoltre consigliare in merito alle misure preventive e proporre un trattamento personalizzato. Se del caso, dopo aver consultato il farmacista, indirizza il cliente a uno specialista.		
Norme	Regolamentazioni interne, disposizioni legali		
Risorse richieste			
	Scuola	Farmacia	Corsi interaziendali
Conoscenze	Prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura (II), prodotti specifici per l'economia domestica (II), tipologia dei clienti (II)	Prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura (II), prodotti specifici per l'economia domestica (II), tipologia dei clienti (II)	Prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura (II), prodotti specifici per l'economia domestica (II), tipologia dei clienti (II)
Capacità	Facoltà d'ascolto (II), senso della comunicazione (II), forza di persuasione, tecniche di vendita (II), capacità linguistica (II)	Identificazione della tipologia dei clienti (II), capacità di persuasione (II), tecniche di vendita (II), capacità linguistica (II)	Identificazione della tipologia dei clienti (II), capacità di persuasione (II), tecniche di vendita (II), capacità linguistica (II)
Atteggiamenti	Senso di responsabilità, accuratezza, tatto		

Tab. 7: Situazione professionale per l'AsF (elaborata)

11.1.4. Definizione delle competenze e del profilo di competenza

Il processo di analisi del campo d'azione si conclude con la designazione delle competenze e la messa a punto del profilo di competenza.

Clustering delle situazioni e area di validità delle singole competenze

Una competenza è strettamente connessa con la sua area di validità. Detto con un interrogativo: a quali situazioni si riferisce una competenza? Oppure all'inverso: quali situazioni hanno un tale grado di affinità da poter far parte di un gruppo (o una famiglia) di situazioni e delimitare così l'area di validità di una competenza? Le risposte a questi interrogativi si ottengono con il raggruppamento (*clustering*) delle situazioni. I partecipanti al *workshop* affrontano questo compito dapprima in modo intuitivo, in base alla propria esperienza, poi si passa all'analisi comune che consideri, per individuare le situazioni affini, sulla base dei seguenti criteri: i) obiettivi comuni o condivisi dalle situazioni ii) collocazione del modello di campo d'azione.

Le tre situazioni prese in esame in precedenza a titolo esemplificativo sono state raggruppate nel modo seguente:

- situazione d'azione professionale con ulteriori otto situazioni²⁵² nell'alveo della competenza **“Consulenza approfondita alla clientela”** così definita²⁵³:
“L'assistente di farmacia dispone delle conoscenze, delle capacità e della sensibilità necessarie per instaurare delle relazioni personali con i clienti. Ciò le permette di conoscere i loro bisogni e di offrire loro una consulenza e un sostegno adeguati. Conosce i suoi limiti e sa sempre quando rivolgersi al farmacista.”
- situazione di transizione con ulteriori due situazioni²⁵⁴ nell'alveo della competenza **“Professionalità dell'assistente di farmacia”** così definita:
“L'assistente di farmacia assume le sue responsabilità professionali anche nei confronti del suo ambiente sociale. È capace di portare uno sguardo critico sul suo lavoro ed è cosciente così dei suoi limiti. È di conseguenza in grado di partecipare attivamente allo sviluppo delle sue competenze professionali assumendo la responsabilità della sua formazione continua in modo da mantenersi aggiornato sulle evoluzioni dell'ambito professionale e del mercato del lavoro.”
- situazione d'azione quotidiana con ulteriori cinque situazioni²⁵⁵ nell'alveo della competenza **“L'assistente di farmacia nel contesto socioculturale”** così definita:
“L'assistente di farmacia si percepisce in quanto individuo integrato in un contesto sociale e culturale. Dispone delle risorse necessarie per un approccio fiducioso, aperto e costruttivo a tutte le forme di cultura. È inoltre in grado di prendere posizione su soggetti sociali, politici ed economici assumendo così il suo ruolo di cittadino responsabile e coinvolto nella vita della comunità.”

Le competenze designate danno luogo al **profilo di competenza** che per l'AsF comprende 12 competenze e 51 situazioni (Tab. 8).

	Competenze (titolo)	Situazioni (numero)	Risorse
1	Comportamento nel gruppo	2	Conoscenze, capacità, atteggiamenti
2	Gestione della merce	5	
3	Igiene e sicurezza	2	
4	Lavori farmaco-tecnici	3	
5	Vendita semplice	5	
6	Gestione delle ricette	4	

²⁵² L'elenco delle nove situazioni è il seguente: 1. Valutazione dello stato di salute del cliente, 2. Consulenza nel settore OTC, 3. Consulenza nei prodotti di parafarmacia, 4. Preparazione di un set di farmacia, 5. Primi soccorsi, 6. Trattamento della richiesta per un prodotto non in vendita in Svizzera, 7. Consulenza a viaggiatori e in merito a vaccinazioni, 8. Gestione degli articoli a noleggio, 9. Identificazione e assistenza di persone con problemi di dipendenza.

²⁵³ Si tratta di un compito da assolvere da parte dei moderatori. Le proposte di formulazione vanno verificate dai professionisti. Una competenza deve essere formulata in modo conciso, seguendo in particolare tre criteri:

- breve descrizione dell'attività considerandone anche gli obiettivi,
- contestualizzazione minima,
- riferimenti alle risorse (esterne) necessarie e più importanti.

²⁵⁴ L'elenco delle nove situazioni è il seguente: 1. Rapporti verso l'esterno nell'interesse della farmacia, 2. Colloqui con i superiori, 3. Gestione delle competenze.

²⁵⁵ L'elenco delle nove situazioni è il seguente: 1. Interesse per argomenti politici, economici e culturali, 2. Sviluppo della creatività e delle facoltà di espressione, 3. Partecipazione attiva a processi democratici, 4. Ricorso a istituzioni giuridiche in situazioni conflittuali, 5. Utilizzo di apparecchiature tecniche e a titolo privato, 6. Sviluppo della personalità e socializzazione in un contesto socioculturale.

7	Contatto con i partner in ambito sanitario	4	(precisate per ogni situazione e competenza)
8	Lavori amministrativi	5	
9	Consulenza approfondita alla clientela	9	
10	Promozione delle vendite	3	
11	Professionalità dell'assistente di farmacia	3	
12	L'assistente di farmacia nel contesto socioculturale	6	

Tab. 8: Profilo di competenza AsF

Al profilo di competenza fa per così dire da cappello la descrizione sintetica dell'immagine della professione:

“L'assistente di farmacia lavora in una farmacia, di regola una Piccola Media Impresa (PMI), che evolve progressivamente in direzione di «centro del benessere». Lavora a stretto contatto con dei clienti con esigenze diverse, offre una consulenza professionale e vende loro dei medicinali e/o dei prodotti di parafarmacia. L'assistente di farmacia è il braccio destro del farmacista e lavora all'interno di un gruppo, in un contesto ben strutturato. Deve sapere allacciare contatti con l'esterno, effettuare dei lavori amministrativi e assumere dei compiti di promozione delle vendite.

Deve disporre di conoscenze approfondite e capacità elevate per offrire una consulenza di qualità, ma anche per maneggiare e vendere correttamente i prodotti parafarmaceutici.

Effettua i suoi lavori sotto la supervisione del farmacista che assume in tutti i casi la responsabilità finale.”

11.1.5. Il percorso formativo dell'AsF

La struttura curricolare

La struttura curricolare assicura una distribuzione funzionale e ragionata delle responsabilità formative tra i tre luoghi principali della formazione professionale di base: la scuola, l'azienda, i corsi interaziendali. In linea di massima

- l'ottica integrativa si fa garante per l'assunzione di una responsabilità formativa condivisa e fondamentalmente improntata all'apprendimento delle risorse e allo sviluppo delle competenze;
- tuttavia è indispensabile una divisione di compiti consona ai diversi contesti e tale da permettere chiarezza nell'esercizio delle funzioni. Di conseguenza la scuola e i corsi interaziendali si concentrano soprattutto sulle risorse necessarie alle diverse competenze, mentre l'azienda si occupa in prevalenza dello sviluppo e dell'esercizio delle competenze attraverso la pratica;
- l'inizio dell'insegnamento delle risorse e della costruzione di una competenza può aver luogo in momenti diversi, ma la sua conclusione avviene alla fine dei tre anni della formazione.

Grazie al profilo di competenza per l'AsF possiamo procedere ad una prima articolazione, riportata nella tab. 9, con la distribuzione delle responsabilità principali e una prima collocazione temporale che tiene ad esempio conto delle esigenze dell'attività in azienda.

Inoltre la tabella segnala il carattere dell'atto formativo: trattasi prevalentemente di insegnamento di risorse oppure di sviluppo di competenze?

Competenze	Responsabilità principale	1° anno	2° anno	3° anno
1. Comportamento nel gruppo	Azienda	●	●	●
2. Gestione della merce	Scuola professionale	●	○	○
3. Igiene e sicurezza	Azienda	●	○	○
4. Lavori farmaco-tecnici	Corsi interaziendali	●	○	○
5. Vendita semplice	Azienda	●	●	○
6. Gestione delle ricette	Azienda		●	●
7. Contatto con i partner in ambito sanitario	Azienda			●
8. Lavori amministrativi	Scuola professionale	●	○	○
9. Consulenza approfondita alla clientela	Corsi interaziendali		●	●
10. Promozione delle vendite	Scuola professionale			●
11. Professionalità dell'assistente di farmacia	Scuola professionale	●	●	●
12. L'assistente di farmacia nel contesto socioculturale	Scuola professionale	●	●	●
● = Insegnamento e costruzione di risorse e competenze ○ = Essenzialmente costruzione di competenze				

Tab. 9: Competenze, responsabilità e tempi formativi

Come abbiamo già avuto modo di indicare in sede di identificazione delle competenze e delle risorse, ognuno dei tre luoghi formativi assume la responsabilità formativa prioritaria, con delle conseguenze anche per le procedure di valutazione. È però importante sottolineare che l'azienda è il terreno privilegiato per tutte le competenze ed è quindi ovvio che il formatore aziendale debba avere un occhio di riguardo per l'insieme del profilo professionale.

Ciò detto, il profilo di competenza va tradotto in un piano formativo operativo per la scuola. Il *continuum curricolare* (cfr. supra, § 8.3.) ci suggerisce a tale scopo due opzioni estreme che, ipoteticamente, si potrebbero configurare nel modo seguente:

- le 12 competenze del profilo assumono una loro identità programmatica e compongono la struttura del piano formativo scolastico dando luogo per così dire a 12 materie specifiche;
- per le 12 competenze si cercano materie scolastiche tradizionali, affidando loro il compito di tenere in debita considerazione situazioni e competenze sul piano didattico.

Siccome optiamo per un approccio flessibile e integrativo, le due varianti estreme non possono entrare in linea di conto. Si tratta invece di assicurare a determinati saperi la salvaguardia di una loro logica e coerenza disciplinare e nel contempo rinnovare il programma scolastico con delle entità corrispondenti a talune competenze. In questo modo si può evitare che importanti saperi disciplinari vengano per così dire evaporati in una logica delle situazioni o che vengano abbandonati all'arbitrarietà di contenitori tematici. Il risultato di questo approccio, a cui si è giunti attraverso un accurato lavoro di analisi e ponderazione da parte degli esperti coinvolti nel processo di sviluppo del curriculum (cfr. tab. 10), stabilisce nove "materie", composte di quattro competenze e cinque discipline tradizionali – già presenti nel curriculum di formazione professionale –, e assegna il tempo scolastico di massima distribuito sui tre anni della formazione.

Materia scolastica	1° anno*	2° anno*	3° anno*	Totale *
Conoscenze professionali	240	120	80	440
Gestione della merce (comp. 2)	40			40
Lavori amministrativi (comp. 8)	80			80
Promozione vendita (comp. 10)			40	40
Professionalità dell'AsF (comp. 11)	40	40	40	120
Lingua nazionale locale	80	80	80	240
Lingua straniera	80	40	40+40	200
Economia, diritto, società	80	40		120
Sport	80	40	40	160
Totale	720	360	360	1440
Numero medio giorni di scuola	2	1	1	
* ore d'insegnamento				

Tab. 10: Programma scolastico dell'AsF

Per ogni materia è stato messo a punto un programma²⁵⁶ che identifica i contenuti, con la specificazione delle risorse, li rappresenta graficamente e li mette in relazione con le situazioni e le competenze. Queste ultime sono distribuite sull'arco dei tre anni formativi: si tratta di un'indicazione che non ha carattere vincolante, ma che nel limite del possibile dovrebbe essere rispettata dalle aziende formatrici, proprio perché in questo modo tutti gli attori coinvolti sanno quando, in linea di massima, le situazioni entrano nella loro fase cruciale in azienda e possono di conseguenza pianificare le loro attività didattiche. Una componente ritenuta essenziale, anche per il suo contenuto innovativo in campo scolastico, è costituita da una tabella che concretizza le relazioni tra le diverse materie, includendo la sequenzialità e, orientativamente i tempi di trattazione, cosicché il docente sa in quali materie vengono affrontati temi affini alla propria e quando in linea di massima ciò avviene.

Quanto esposto trova concreta rappresentazione nei due esempi di programma allegati (All. I e All. II). Abbiamo scelto due materie corrispondenti a due percorsi collocabili in punti diversi e contrapposti sul continuum curricolare: la "Professionalità dell'AsF" e la "Lingua del luogo". La singolarità di queste due materie del curriculum sta per l'una nel coincidere con una disciplina tradizionale, per ogni curriculum formativo, per l'altra di rispondere ad una logica situazionale. Il punto d'incontro curricolare delle due materie sta

- nel quadro di riferimento comune dato dalle situazioni e dalle competenze di riferimento,
- nell'identificazione delle convergenze di contenuto e di tempi di trattazione (tabella di trasversalità).

È ovvio che questo punto d'incontro potrà uscire dalla sua astrattezza curricolare e prendere forma unicamente nel vissuto didattico. Come dire che solo l'insegnante può portare a compimento ciò che è potenzialmente predisposto nel curriculum e quindi che la sua

²⁵⁶ Tutti i programmi sono disponibili online:

http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124/30.5.08

disponibilità “a stare al gioco” è una *conditio sine qua non* affinché il programma possa essere attuato.

11.1.6. Aspetti attinenti alla dimensione comunicativa

L'immagine della professione di assistente di farmacia testè esposta mette bene in evidenza quanto importante sia la dimensione comunicativa per lo svolgimento di un'attività costantemente inserita nel rapporto interpersonale. Infatti l'AsF

lavora a stretto contatto con dei clienti con esigenze diverse, offre una consulenza professionale e vende loro dei medicinali e/o dei prodotti di parafarmacia.

Posta questa premessa, la professione di AsF si presta in modo esemplare per illustrare alcuni aspetti fondamentali che investono la presa a carico delle esigenze della comunicazione in un contesto pedagogico-didattico teso allo sviluppo di competenze. Vogliamo pertanto prendere dapprima brevemente in esame alcuni principi che possono in generale sottostare all'articolazione di un profilo di competenza e di un curriculum in cui la dimensione comunicativa abbia un ruolo centrale. Si tratta di principi che hanno guidato la messa a punto delle basi formative dell'AsF. Di seguito passeremo al vaglio il profilo di competenza e il dispositivo formativo dell'AsF per evidenziarne esemplarmente alcuni elementi significativi dal punto di vista comunicativo.

Diversità, responsabilità, rispetto: principi di un'architettura della comunicazione

Tre sono i principi che crediamo essenziali per l'architettura di una comunicazione intesa quale obiettivo formativo nel quadro un profilo di competenza sufficientemente aperto e propositivo da poter accogliere istanze non solo attinenti a necessità tecnico-strumentali strettamente legate alla professione, ma derivanti anche alle prospettive di un rinnovamento e arricchimento individuale e sociale²⁵⁷: la *diversità*, la *responsabilità*, il *rispetto*.

Il principio della diversità:

ammettendo che la diversità sia un tratto irreversibile delle società moderne, la assumiamo come finalità di ogni comunicazione, sottintendendo che possa comportare un reale arricchimento della comunità umana. Ma la diversità come principio e finalità è realizzabile solo se entrano in gioco il senso di responsabilità e il riconoscimento dell'Altro.

Il principio di responsabilità:

l'assunzione di responsabilità presuppone un soggetto che *agisce* e che debba rendere conto del suo operato. Se da un lato l'azione con le sue conseguenze è un requisito indispensabile perché possa darsi responsabilità, in particolare a livello individuale, dall'altro lato l'azione stessa avviene in situazioni co-determinate dai processi comunicativi. Sono poi le conseguenze dell'agire che vengono sottoposte al giudizio di un'istanza che di norma dovrebbe essere indipendente sia dal soggetto agente che dall'azione. Di fatto è tuttavia difficile immaginare che per ogni azione vi sia un'istanza indipendente dal soggetto agente, occorre pertanto considerare che il soggetto possa essere in grado di assumere autonomamente questa funzione e quindi esercitare una *responsabilità personale*. Sia nel caso di un'istanza indipendente che

²⁵⁷ Si veda per lo sviluppo di questi principi, in particolare delle premesse teoriche e delle implicazioni pedagogiche Ghisla, 2005a.

svolga un ruolo giudicante, sia nel caso che l'assunzione di responsabilità avvenga all'interno del contesto situativi con gli attori coinvolti, è sempre in gioco la dimensione comunicativa, nel senso che tramite la comunicazione si creano le premesse per rendere possibile o meno un giudizio corretto e veritiero. Assunzione di responsabilità e comunicazione risultano pertanto indissolubilmente connessi.

Il principio del rispetto:

la costruzione di identità in contesti d'azione necessita del riconoscimento reciproco tra le persone coinvolte, ma più in generale anche tra le culture e tra le istituzioni. Senza riconoscimento non vi può essere comunicazione come non vi può essere identità (cfr. Honneth, 1992). Ma per ottenere riconoscimento occorre che gli individui rispettino l'Altro. Il rispetto può sembrare una categoria fuori moda, eppure, alla luce di quanto detto, è difficile negarne l'importanza. Dobbiamo a Sennet l'averla rilanciata con forza (Sennett, 2002). Nel libro *“Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali”* egli ripropone il rispetto come una qualità indispensabile per il carattere degli individui in una società che voglia superare le patologie della postmodernità. Associabili al rispetto sono concetti come *status*, *prestigio*, *onore*, *dignità* e, in particolare, *riconoscimento*. Vorremmo qui sottolineare soprattutto, accanto al riconoscimento già menzionato, la *dignità*, la cui salvaguardia e cura è un requisito essenziale per qualsiasi comunicazione.

Profilo professionale: elementi significativi dal punto di vista della comunicazione

Buona parte delle 12 competenze del profilo dell'AsF hanno a che vedere con situazioni di lavoro che richiedono in modo diretto ed esplicito l'uso delle risorse comunicative. Vogliamo prendere in esame tre di queste competenze per mettere a fuoco esemplarmente alcuni elementi significativi, tenendo conto dei principi di un'architettura della comunicazione appena esposti²⁵⁸.

Competenza 1: *comportamento nel gruppo*

L'assistente di farmacia mostra spirito di gruppo, sa lavorare e collaborare nel gruppo. Trova il suo spazio nel gruppo, sa come interagire con gli altri collaboratori, come organizzare il suo lavoro e come gestire diversi tipi di situazione.

L'AsF opera prevalentemente in un ambiente di gruppo dove le relazioni con i collaboratori e le diverse forme di lavoro in team sono fondamentali. Ecco dunque che all'AsF è richiesto che *sia gentile e dimostri rispetto verso tutti i collaboratori*, il che richiede in termini di risorse *senso della comunicazione ed empatia*.

Competenza 9: *consulenza approfondita alla clientela*

L'assistente di farmacia dispone delle conoscenze, delle capacità e della sensibilità necessarie per instaurare delle relazioni personali con i clienti. Ciò le permette di conoscere i loro bisogni e di offrire loro una consulenza e un sostegno adeguati. Conosce i suoi limiti e sa sempre quando rivolgersi al farmacista.

Il rapporto con il cliente, soprattutto se richiede una relazione personale relativamente approfondita, non può che articolarsi sul filo di una comunicazione accorta e sensibile. Così ad esempio *la valutazione dello stato di salute del cliente* può darsi solo se l'AsF dispone non solo delle *tecniche d'interrogazione*, ma anche di una particolare della *sensibilità comunicativa* fondata sui tre principi del rispetto, della responsabilità e della diversità.

²⁵⁸ Tutti i passaggi in corsivo sono ripresi letteralmente dal piano formativo dell'AsF.

Analoghe risorse sono richieste, per prendere un ulteriore esempio, nella situazione in cui occorre *identificare e assistere persone con problemi di dipendenza*. Il riconoscimento di *casi sospetti* sarà possibile solo grazie ad una particolare sensibilità da mettere in atto a partire dai primi contatti con la persona, nell'intento di evitare ogni suscettibilità e di creare un clima di fiducia e di rispetto.

Competenza 11: professionalità dell'assistente di farmacia

L'assistente di farmacia assume le sue responsabilità professionali anche nei confronti del suo ambiente sociale. È capace di portare uno sguardo critico sul suo lavoro ed è cosciente così dei suoi limiti. È di conseguenza in grado di partecipare attivamente allo sviluppo delle sue competenze professionali assumendo la responsabilità della sua formazione continua in modo da mantenersi aggiornato sulle evoluzioni dell'ambito professionale e del mercato del lavoro.

La professionalità dell'AsF si riferisce ad almeno tre ambiti: il contesto lavorativo specifico, l'ambiente sociale, la propria persona. Se abbiamo già discusso quanto attiene all'ambiente lavorativo specifico, merita attenzione il *rapporto verso l'esterno*, quindi verso la realtà sociale circostante: infatti all'AsF si richiede di *rappresentare e di fare gli interessi della farmacia* proprio anche verso il mondo esterno e ciò può avvenire solo se si dispone di *senso della comunicazione*, di *capacità autocritica* e di *capacità argomentativa*. Risorse queste indispensabili anche ad esempio nella situazione di colloqui con i superiori, quando all'AsF si domanda di *comportarsi con rispetto, di dimostrare senso critico, ma anche trasparenza e determinazione*.

Piano formativo: dispositivi per favorire l'acquisizione di competenze comunicative

Molteplici sono gli elementi del percorso formativo che direttamente e indirettamente concorrono allo sviluppo delle competenze comunicative e delle relative risorse. Uno sguardo alla griglia oraria presentata nel § precedente ci permette di identificare le materie specifiche tradizionali, ossia la lingua nazionale e la lingua straniera con la rispettiva dotazione oraria. Di per sé quest'indicazione non costituisce motivo di particolare rilievo, se non fosse per due considerazioni: la prima riguarda il fatto che la lingua locale è stata dotata di 80 ore annuali per un totale di 240 ore, ossia un numero di ore raddoppiato rispetto al piano di formazione precedente²⁵⁹. In secondo luogo la lingua straniera dispone al terzo anno di un contenitore di 40 ore che offre la possibilità di organizzare uno stage di sei settimane in un'altra regione linguistica o di sviluppare progetti analoghi. Pur non trattandosi di risorse appariscenti, si tratta di importanti segnali che manifestano l'accresciuta importanza attribuita alla dimensione comunicativa.

Da un punto di vista più indiretto e sotto il profilo delle capacità riflessive, la dimensione comunicativa ha acquisito un significato particolarmente pronunciato. Rimandiamo al riguardo alla competenza 11, attinente alla professionalità dell'assistente di farmacia e già discussa in precedenza. Come appare dal relativo programma d'insegnamento (cfr. allegato II), non sono previsti solo contenuti relativi ad esempio alla tecnica dei colloqui, ma soprattutto una parte importante è da dedicare all'analisi delle situazioni professionali e alla rielaborazione critica delle proprie esperienze di lavoro e di apprendimento. Ciò avviene nel contesto della classe, quindi nell'alveo di una costante esposizione comunicativa, dapprima

²⁵⁹ Per l'articolazione del programma della lingua locale si veda la presentazione dello stesso nell'allegato I.

attraverso un lavoro prevalentemente di carattere narrativo per poi progredire verso approfondimenti analitici viepiù ampi ed approfonditi²⁶⁰.

11.1.7. La verifica empirica del modello CoRe

Lo sviluppo del modello CoRe è il frutto di molteplici esperienze, ma la sua messa a punto principale ha avuto luogo prioritariamente attraverso il progetto di riforma della formazione professionale di base per assistenti di farmacia. Di conseguenza una prima importante valutazione avviene proprio nell'ambito di questo progetto ed è attualmente in corso. In questa sede ci limitiamo a tracciare per sommi capi l'impostazione della valutazione, senza poter ancora entrare nel merito dei risultati, in quanto i dati sono in fase di raccolta e di trattamento.

Interrogativi per la valutazione

Al centro dell'interesse della valutazione si collocano tanto la consistenza quanto l'applicabilità pratica del modello, vale a dire dei concetti teorici che lo supportano e dei risultati che permette di ottenere in un'ottica di innovazione e di miglioramento della prassi formativa. La valutazione si può pertanto collocare almeno a tre livelli attinenti

- a. all'impianto teorico in termini di fondatezza e di consistenza. Gli elementi costitutivi del modello sono oggetto del presente lavoro che fornisce dunque anche le basi per questo genere di valutazione. D'altro canto la valutazione avviene soprattutto nell'abituale contesto scientifico, attraverso le presentazioni a convegni e le pubblicazioni.
- b. all'impatto del modello presso gli attori interessati e alla funzionalità degli strumenti prodotti. Questa problematica si riferisce a sua volta ad almeno due contesti di applicazione:
 - b1) il contesto di sviluppo di un curriculum formativo, quindi l'uso del modello CoRe in quanto procedura;
 - b2) il contesto di applicazione e di implementazione del curriculum.Fra gli aspetti di interesse per la valutazione vi sono, tra l'altro, sia la percezione e i giudizi delle persone che utilizzano il modello e sia l'usabilità e l'efficacia degli strumenti facenti parte del curriculum, come ad es. i piani formativi, materiali didattici, ecc.
- c. ai risultati in termini apprendimento che ottengono le persone che si formano tramite il curriculum e percorsi organizzati sulla base del modello.

Fermo restando che il primo livello dà luogo soprattutto ad un processo di valutazione discorsivo e continuo, nel contesto del progetto di riforma della formazione per assistenti di farmacia, si procede prioritariamente al secondo con l'eventualità di prendere in considerazione anche il terzo livello. Per quanto riguarda il contesto di sviluppo (b1), CoRe contiene delle procedure che devono assicurare la necessaria validazione dei risultati (verifica intersoggettiva degli esperti coinvolti, procedure di consultazione, ecc.) ed è pertanto soprattutto il contesto di applicazione (b2) ad essere preso in considerazione.

Gli interrogativi centrali formulati per valutare l'impatto e la funzionalità del concetto e degli strumenti si possono così riassumere:

²⁶⁰ Per una presentazione dettagliata dei dispositivi didattici, comprensivi degli obiettivi specifici, delle tecniche di lavoro e di esempi di unità didattiche, si veda Ghisla et al., 2009

- come vengono giudicati l'immagine della professione e il profilo di competenza professionale dell'assistente di farmacia proposti sulla base di CoRe?
- come si presenta la funzionalità e l'usabilità pratica del piano di formazione e degli strumenti didattici?

Le variabili prese in considerazione

Di fronte alla complessità del progetto e quindi anche dell'oggetto in discussione, il quadro concettuale alla base della valutazione è stato tracciato precisando tre categorie di variabili che entrano in gioco e coinvolgono anche il processo di implementazione stesso:

- variabili input (indipendenti),
- variabili output (dipendenti)
- variabili miste (possono essere sia dipendenti che indipendenti)

Nella tab. 11 vengono descritte più dettagliatamente.

Categoria	Variabile	Descrizione
a) Input	a1: Modello formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Immagine della professione • Profilo di competenza • Modello pedagogico
	a2: Informazione	<ul style="list-style-type: none"> • Eventi informativi • documentazione scritta • Informazione online
	a3: Formazione degli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> • Eventi formativi • Documentazione per la formazione
	a4: Documentazione di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Materiali per l'insegnamento
b) Output	b1: Assistenti di farmacia (AsF)	<ul style="list-style-type: none"> • AsF in quanto studente • AsF in quanto professionista • AsF in quanto persona (privata)
c) Miste	c1: Formatori	<ul style="list-style-type: none"> • Formatori in azienda (farmacia) • Formatori nei corsi interaziendali • Formatori nella scuola professionale
	c2: Luoghi di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Azienda • Corso interaziendale • Scuola professionale
	c3: Associazione	<ul style="list-style-type: none"> • PharmaSuisse

Tab. 11: Variabili per la valutazione della formazione per assistenti di farmacia

Di fatto la valutazione deve permettere di esprimere un giudizio che tenga conto dell'intreccio di queste variabili: ad es. la percezione dei formatori in azienda dipenderà dalla quattro variabili indipendenti (a1-a4), d'altro canto è un fattore che può essere determinante per i risultati ottenuti dalle AsF.

Strategia e metodologie di rilevamento

Va anzitutto segnalato che la valutazione è parte del progetto stesso e assume anche un carattere formativo e di monitoraggio nella misura in cui ne possono derivare dei feed back per l'implementazione della riforma. Per contro non è previsto al momento, soprattutto per ragioni di risorse, un mandato di valutazione ad un'istanza esterna.

Tutta la popolazione interessata, quindi tutti i soggetti coinvolti nel progetto di riforma a livello svizzero vengono presi in considerazione cosicché non risulta necessario stabilire una campionatura. I soggetti interessati sono i seguenti:

- le farmacie che hanno iniziato la formazione delle assistenti con la nuova ordinanza a partire dal 2007,
- gli/le assistenti di farmacia che hanno iniziato la formazione delle assistenti con la nuova ordinanza a partire dal 2007,
- i formatori aziendali delle farmacie interessate,
- le scuole professionali che formano assistenti di farmacia,
- i corsi interaziendali,
- tutti i docenti interessati delle scuole professionali e dei corsi interaziendali.

Dal punto di vista delle metodologie di rilevamento, vengono utilizzati questionari online, interviste telefoniche semistrutturate, analisi della documentazione scritta. È prevista pure la validazione empirica della scala di valutazione delle competenze (cfr. § 12.3) e a tale scopo viene predisposto un design semisperimentale. In quanto a dati verranno prese in considerazione anche le note alla fine della formazione.

11.2. Il profilo di competenza dell'esperto di commercio internazionale

Il profilo di competenza dell'esperto di commercio internazionale è stato realizzato nell'ambito di un progetto COMINTER (COMmerce INTERnational) facente parte del programma europeo LEONARDO²⁶¹ il cui obiettivo era di definire e introdurre un **profilo professionale** riferito alle aree professionali del **commercio internazionale**, valido a livello europeo ed in consonanza con i principi del sistema ECVET (European Credit transfer system for Vocational Education and Training) e inoltre, a livello svizzero, di procedere alla revisione del regolamento degli esami così da collocarli in una prospettiva di compatibilità e di riconoscimento europei (Ghisla et al., 2007a, 2007b).

La professione di esperto in commercio internazionale comporta l'integrazione di due professioni già esistenti: l'esperto in esportazione e l'esperto in importazione. Ci limitiamo in questo capitolo ad esporre i risultati essenziali del progetto, dapprima con il modello di campo d'azione, illustrato in due varianti, l'una realizzata con la metodologia CoRe, l'altra derivata da un'analisi di processo. Ricordiamo che le due prospettive analitiche sono state discusse in sede di teorizzazione (cfr. supra § 10.3.). Le due analisi non hanno posto problemi di conciliabilità, anzi si sono rivelate particolarmente arricchenti ai fini dello sviluppo del profilo di competenza.

La fig. 25 ci mostra dapprima il modello piramidale semplice del campo d'azione, mentre la fig. 26 passa a quello esteso comprendente i processi.

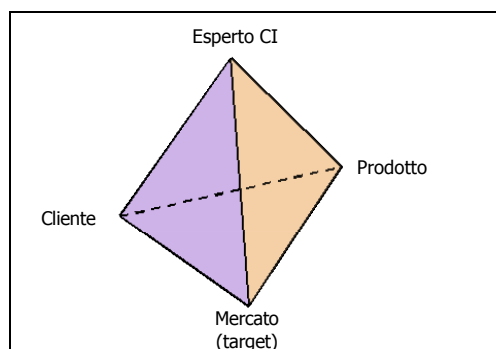


Fig. 25: Campo d'azione per l'esperto in CI

²⁶¹ Il progetto ha visto la collaborazione di diversi partner fra cui, accanto a quelli europei, l'organizzazione di categoria dell'Association suisse des Cadres du Commerce Extérieur (CES)/Schweizerischer Aussenhandels-Kader (SAK) che è detentrica degli esami federali superiori di specialista in esportazione. Tutta l'informazione su: <http://hermes.ac-versailles.fr/QuickPlace/cominter/Main.nsf/> 30.5.08

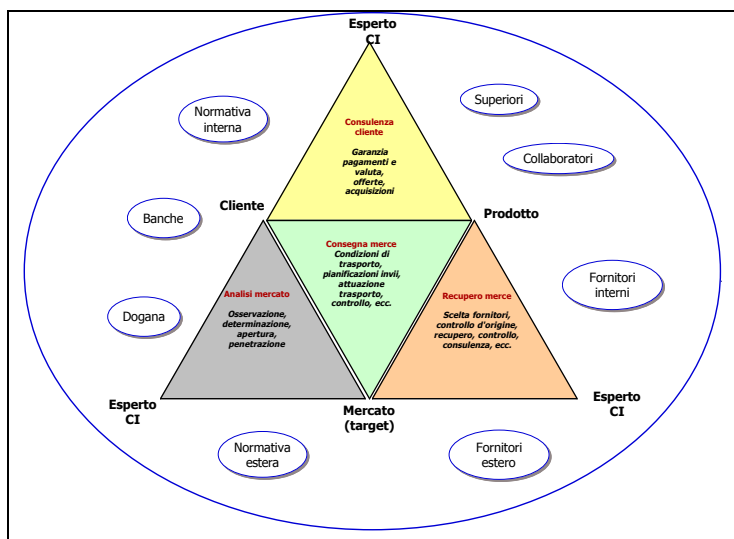


Fig. 26: Campo d'azione esteso per l'esperto in CI

La rappresentazione seguente (fig. 27) è risultata dall'analisi di processo. Come si potrà notare la terminologia non è identica, proprio perché strumenti metodologici e finalità dell'analisi divergono. Cionondimeno, come già evocato, da parte degli esperti coinvolti non vi sono state particolare difficoltà nel trovare una convergenza funzionale all'elaborazione del profilo di competenza presentato nella tab. 12.

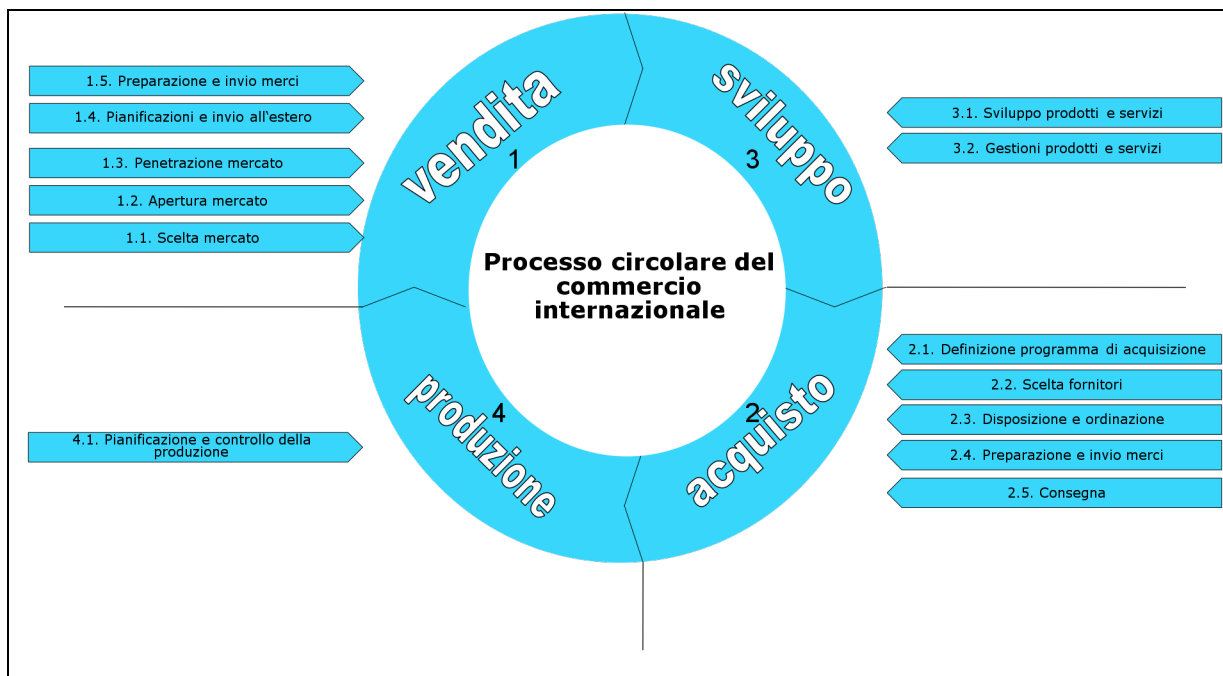


Fig. 27: Processi del campo d'azione per l'esperto in CI

Sulla base degli inputs del *workshop* con gli esperti, sono state individuate 10 competenze riferite a 35 situazioni di lavoro. Attiriamo l'attenzione sulla competenza 10 "Identità professionale e culturale" che ha incontrato una condivisione convinta da parte degli esperti coinvolti, non soltanto perché la dimensione culturale si rivela essere professionalmente essenziale per un'attività che si svolge in continua transizione tra culture e lingue diverse, ma anche come arricchimento generale del professionista stesso.

Profilo di competenza

	Area di competenza		Situazioni
1	Analisi del mercato	1.1.	Osservazione del mercato
		1.2.	Osservazione del contesto politico, sociale e culturale
		1.3.	Scelta el mercato
		1.4.	Apertra del mercato
		1.5.	Penetrazione del mercato
2	Garanzia pagamenti	2.1.	Analisi rischio pagamenti
		2.2.	Garanzia pagamenti
		2.3.	Garanzia incasso
3	Garanzia valuta	3.1.	Analisi rischio valuta
		3.2.	Determinazione condizioni e modalità di pagamento
4	Allestimento offerte	4.1.	Pianificazione stesura offerte
		4.2.	Presentazione offerte
5	Acquisizione	5.1.	Avvio acquisizione
		5.2.	Conclusione acquisizione
6	Recupero merce	6.1.	Scelta fornitori
		6.2.	Controllo d'origine
		6.3.	Firma contratto
		6.4.	Disposizione e ordinazione
		6.5.	Controllo invio delle merci
		6.6.	Panificazione invio e preparazione delle merci
7.	Invio e trasporto	7.1.	Verifica condizioni di trasporto
		7.2.	Preparazione invio
		7.3.	Disposizioni e attuazione trasporto
		7.4.	Controllo del trasporto
8.	Direzione tecnica e consulenza	8.1.	Consulenza tecnica
		8.2.	Controllo capacità d'intervento
9.	Funzioni di direzione	9.1.	Gestione collaboratori
		9.2.	Assunzione personale
		9.3.	Gestione competenze
		9.4.	Gestione finanze
		9.5.	Controlling
		9.6.	Ottimizzazione orgnaizzativa
		9.7.	Gestione contratti
10.	Identità professionale e culturale	10.1	Gestione personale delle competenze
		10.2	Apertura culturale
	TOTALE	35	

Tab. 12: Profilo di competenza dell'esperto in CI

Completiamo la presentazioni con un esempio di situazione corredata delle relative risorse. Si tratta, per comodità, della prima situazione della prima competenza.

Titolo	1.1. Osservazione del mercato
Attori	Rappresentanti della direzione aziendale, responsabile marketing, marketresearcher,...
Attività	a) Assume sistematicamente informazioni rilevanti e basate su determinati criteri relativamente a potenziali mercati (target) e le analizza in rapporto a tendenze e prospettive di sviluppo b) Mette a disposizione le informazioni per l'uso interno all'azienda
Regole	Tutta la normativa d'importanza per i mercati

Risorse	
Conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> • strumenti e strategie di ricerca mercato (III) • fonti d'informazione rilevanti (Internet, pubblicazioni, ecc.) • micro- e macroeconomia del mercato (III) • importanti indicatori di mercato (condizioni di produzione, stabilità, costi del lavoro, qualificazione della forza lavoro, complessità della normativa, strutture d'esportazione locali, ecc.)
Capacità	<ul style="list-style-type: none"> • utilizzazione in modo sicuro delle fonti d'informazione • selezione informazioni rilevanti ed elaborazione mirata (III) • anticipazione tendenze del mercato • redazione di testi in funzione delle esigenze del pubblico mirato • padronanza dell'inglese (C1) • altre lingue (B2-C1)
Atteggiamenti	<ul style="list-style-type: none"> • apertura nei confronti di culture e pratiche diverse • gusto per la ricerca • costanza e acribia

Tab. 13: Situazione del profilo professionale dell'esperto in CI

Si può notare come le risorse siano state classificate, laddove opportuno, secondo i tre livelli di approfondimento richiesto e come per le capacità linguistiche vi sia il riferimento ai livelli del sistema di classificazione europeo (cfr. supra, § 10.3.).

11.3. Profilo di competenza per una nuova professione: il Competence Manager Aziendale (CMA)

Anche la presentazione di questo esempio si limita all'essenziale, sottolineando però che si tratta di un profilo professionale nuovo, ma che integra funzioni già svolte in attività lavorative esistenti²⁶². Di conseguenza, a differenza degli esempi precedenti, questo profilo è stato sviluppato per così dire a tavolino e rappresenta un'ipotesi che necessita ancora delle opportune verifiche empiriche.

Seguendo la metodologia **CoRe**, il primo passo verso l'allestimento di un profilo di competenze è la messa a punto di un'ipotesi di campo d'azione professionale che rappresenti gli elementi strutturali ritenuti essenziali e costitutivi per l'attività professionale. La fig. 28 illustra gli elementi basilari del campo d'azione del Competence Manager Aziendale (CMA). Vengono identificati come costitutivi, assieme alla figura stessa del **CMA**, i *dipendenti* dell'azienda, vale a dire i collaboratori a tutti i livelli di inquadramento, le *competenze professionali*, cioè l'insieme delle competenze significative per l'azienda e i *processi aziendali* primari e secondari quali ambiti di applicazione delle competenze.

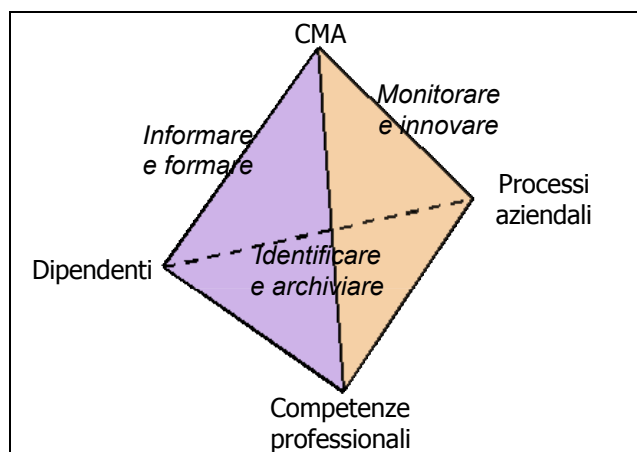


Fig. 28: Tetraedro degli elementi costitutivi del campo d'azione del CMA

L'immagine permette di chiederci quali siano le attività o, detto in termini maggiormente consoni alla logica aziendale, i processi principali che caratterizzano l'operato del CMA. In rapporto alle competenze si tratta soprattutto di procedere all'*identificazione* di quelle ritenute importanti per l'azienda e alla loro *archiviazione* in modo che siano facilmente aggiornabili e recuperabili. L'identificazione necessita di un *monitoraggio* continuo dei processi e dell'organizzazione aziendale in modo da poter velocemente cogliere le trasformazioni, ma in particolare è indispensabile un contributo all'*innovazione*, vale a dire all'applicazione di nuove competenze nei diversi processi aziendali. In quest'ottica è

²⁶² Si veda per una presentazione differenziata Ghisla, 2008b. La formazione per un CMA è ipotizzabile a livello di MAS con un carico di almeno 60 ECTS con una soglia di accesso a livello di bachelor o equivalente.

importante tutto quanto attiene all'*informazione* e alla *formazione* dei dipendenti dell'azienda.

L'approfondimento dell'analisi ci porta alla specificazione dei processi che caratterizzano il campo d'azione ristretto, delimitato dal triangolo composto, e all'individuazione degli elementi di riferimento esterni, facenti parte del campo d'azione allargato. La fig. 28 contiene tutti questi elementi così come si possono ipotizzare da una prima esplorazione teorica.

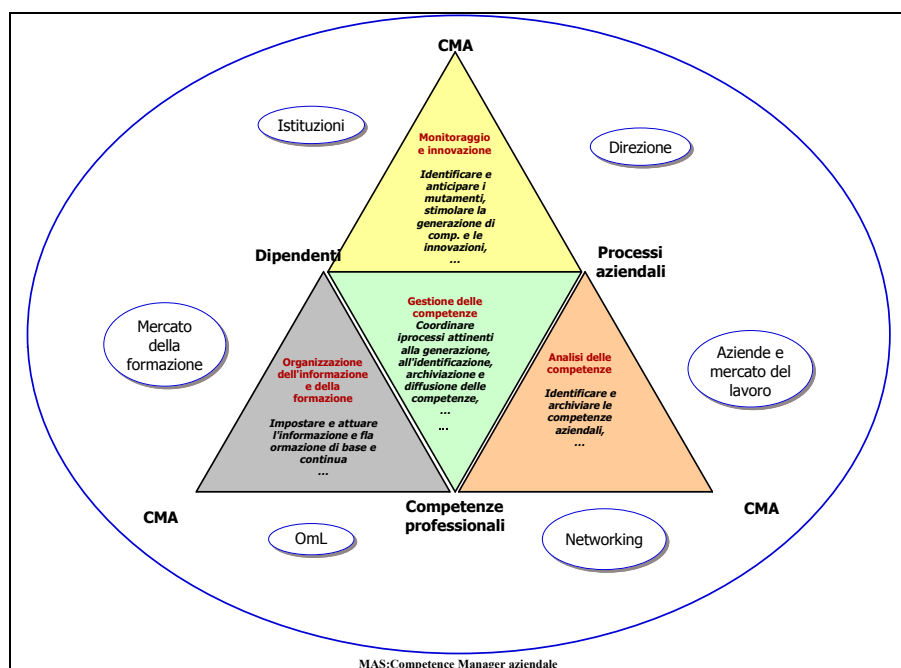


Fig. 29: Modello di campo d'azione per il Competence Manager Aziendale (CMA)

Ipotesi per un profilo di competenze del CMA

Le premesse create con il modello di campo d'azione del CMA ci permettono di fare un passo avanti per sviluppare un profilo di competenze. La procedura **CoRe** prevede a questo punto che si realizzino dei *workshop* con dei professionisti a cui si chiede di indicare le **situazioni rappresentative** della propria attività lavorativa per poi passare, sempre nell'ambito del *workshop*, ad indicare le **risorse** necessarie ed approdare infine, attraverso un processo di *clustering* al **profilo professionale**. Non essendo tutto ciò possibile nel nostro caso, procediamo integrando queste fasi per tracciare direttamente un possibile profilo di competenze.

Essendo la nozione di *competenza* legata alla capacità di un soggetto (individuale o collettivo) di svolgere con successo le azioni derivanti da una o più situazioni (affini), facendo ricorso alle proprie risorse, la logica sottostante un profilo di competenze è legata sia alle situazioni reali che caratterizzano il campo d'azione, sia all'identificazione delle risorse necessarie per svolgere le attività qualificanti.

Prima di esporre l'insieme delle competenze con le relative situazioni e un'esemplificazione delle risorse, tracciamo l'immagine della professione:

“Il **Competence Manager Aziendale (CMA)** è un professionista che opera all'interno di un'organizzazione, prioritariamente di carattere aziendale, dove affronta l'insieme delle questioni attinenti alla gestione funzionale delle competenze che sono rilevanti per l'azienda, per il suo funzionamento interno e per la sua capacità competitiva sul mercato. Il suo lavoro è orientato alla valorizzazione del capitale umano e del capitale organizzativo quali fattori produttivi essenziali per l'azienda. Egli è in grado di svolgere la funzione anche per un pool di aziende o quale consulente esterno. In particolare, grazie alle sue risorse e in stretta collaborazione con i responsabili aziendali, concepisce e mette in atto attività di monitoraggio, di identificazione, di archiviazione e di diffusione competenze, pianifica la formazione di base e continua dei dipendenti tenendo conto di quanto offre il mercato della formazione, contribuisce all'innesto innovativo delle competenze nei processi primari e secondari dell'azienda. In questo modo integra aspetti della gestione del personale nel proprio lavoro, soprattutto con riferimento alla formazione. Egli si affida ad una conoscenza adeguata dei sistemi formativi e dispone di una rete di contatti efficiente.”

L'immagine professionale del CMA si dettaglia nel profilo con l'ipotesi di 12 competenze e 33 situazioni così come presentato nella tab. 14.

	Competenza		Situazioni (possibili)
1	Monitoraggio e identificazione delle competenze	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5	Sviluppo strategie e strumenti di monitoraggio Applicazione monitoraggio Analisi delle C. e confronti Presentazione regolare alla dirigenza Valutazione della funzionalità del monitoraggio
2	Generazione delle competenze	2.1 2.2 2.3	Sviluppo di strategie per la generazione di C. Collaborazione all'implementazione delle strategie Valutazione della funzionalità delle strategie
3	Monitoraggio e identificazione dei bisogni formativi	3.1 3.2 3.3 3.4	Sviluppo di strumenti di monitoraggio Applicazione monitoraggio Analisi dei bisogni formativi Presentazione bisogni alla dirigenza
4	Archiviazione delle competenze	4.1 4.2	Sviluppo di un sistema di archiviazione Attuazione e updating del sistema
5	Informazione e diffusione delle competenze	5.1 5.2 5.3	Sviluppo di strategia per informazione dipendenti Monitoraggio della fruizione delle informazioni Adattamenti della strategia
6	Innesto innovativo delle competenze nei processi aziendali	6.1 6.2	Sviluppo di proposte per il miglioramento dei processi aziendali con l'innesto di nuove C. Collaborazione alla realizzazione di progetti innovativi

7	Gestione della formazione di base e continua	7.1 7.2 7.3 7.4	Sviluppo di proposte per l'impostazione della formazione di base Sviluppo di proposte per l'impostazione della formazione continua Gestione della formazione di base e continua Valutazione della funzionalità della formazione
8	Sviluppo del personale	8.1 8.2 8.3	Collaborazione alla gestione del personale Valutazione e certificazione delle competenze Sviluppo di percorsi formativi personali e collettivi
9	Analisi del mercato formativo	9.1	Analisi delle offerte disponibili sul mercato formativo
10	Analisi dei sistemi della formazione professionale	10.1 10.2	Analisi dei sistemi formativi professionali Analisi delle modalità didattiche di apprendimento e insegnamento in azienda
11	Contatti con istituzioni e persone chiave	11.1	Contatti con istituzioni e organizzazioni pubbliche e private e persone chiave di interesse per l'azienda
12	Il MCA come professionista	12.1 12.2 12.3	Gestione personale delle competenze Diritti e doveri Apertura culturale
	Totale	33	

Tab. 14: Profilo di competenza del CMA

Per illustrare in modo più preciso l'articolazione completa del profilo professionale, passiamo ad esemplificare la prima competenza con una situazione comprensiva delle risorse necessarie per svolgere le azioni che essa richiede.

Competenza 1: Monitoraggio e identificazione delle competenze

“Il CMA è in grado di sviluppare strategie e strumenti per il monitoraggio delle competenze adeguati alla cultura, agli obiettivi e alle esigenze specifiche dell'organizzazione aziendale. Egli applica il monitoraggio una volta deciso dalla dirigenza e svolge l'analisi dei dati raccolti, curando in particolare l'identificazione delle competenze essenziali per l'azienda e svolgendo pure delle analisi comparative con aziende o attività analoghe. Infine è in grado di presentare in modo adeguato progetti e risultati alla dirigenza e sa svolgere una valutazione della pertinenza e funzionalità del monitoraggio.”

La tab. 15 contiene gli elementi strutturali per la situazione “1.1 Sviluppo di strategie e strumenti di monitoraggio delle competenze”, inoltre specifica le risorse, vale a dire le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti di cui il soggetto deve disporre per poter affrontare la situazione in modo competente. Per ogni risorsa viene indicato il livello di approfondimento.

Situazione	1.1 Sviluppo di strategie e strumenti di monitoraggio delle competenze
Attori	Rappresentanti della dirigenza, esperti esterni, dipendenti
Azione	a) Tenendo conto delle esigenze specifiche dell'azienda il MCA sviluppa una strategia con relativi strumenti di monitoraggio delle competenze e delle risorse che vengono utilizzate nei diversi processi, principali e secondari, dell'azienda. Stabilisce progetto d'attuazione precisando tempi, costi, modalità, ecc. b) Il MCA presenta il progetto alla dirigenza per decisione e apporta, se del caso, i necessari adattamenti
Regole	Regole interne, principi del lavoro scientifico

Risorse necessarie	
Conoscenze	Conoscenza <ul style="list-style-type: none"> • dei concetti di CU, di competenza (individuale, organizzativa), di risorse con particolare riferimento alle conoscenze, alle capacità e agli atteggiamenti (III), • di approcci e metodi quantitativi e qualitativi di monitoraggio, di osservazione e di rilevamento dati, comprensivi di <i>tools online</i>, adatti all'azienda (III), • di metodi di trattamento, anche statistico, di lettura e interpretazione di dati (III), • delle tecniche di produzione dell'azienda e della loro applicazione operativa in linea (II), • del marketing e delle pratiche di commercio interno ed estero dell'azienda (II), • ...
Capacità	Capacità di <ul style="list-style-type: none"> • mettere a punto strategie e strumenti adatte alla cultura, agli obiettivi e alle esigenze specifiche dell'azienda, distinguendo tra competenze (individuali, organizzative) e risorse e per queste ultime tra conoscenze (implicite, esplicite, ecc.), capacità e atteggiamenti (III), • sviluppare piani d'attuazione comprensivi dei tempi, dei costi, delle modalità e adatti alle condizioni specifiche dei diversi processi aziendali (III), • rappresentare strategie e progetti in modo corretto e funzionale rispetto alle esigenze degli interlocutori, in particolare la dirigenza (III), • ...
Atteggiamenti	<ul style="list-style-type: none"> • senso di responsabilità • affidabilità • inventiva • spirito di osservazione • spirito d'iniziativa • ...

Tab. 15: Struttura della situazione “1.1 Sviluppo di strategie e strumenti di monitoraggio delle competenze”

11.4. Esperto in formazione professionale: profilo di *competenza* per una formazione a livello di MSc

L'ultimo esempio che presentiamo compete pure ad un nuovo profilo professionale. Differentemente dal precedente però, in questo caso il profilo è stato sviluppato nell'ambito dell'introduzione di un Master of Scienze per esperti in formazione professionale (MScFP) presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP)²⁶³. Di seguito se ne presentano i lineamenti essenziali, evidenziando che si tratta di per sé di un nuovo profilo professionale in quanto, almeno in Svizzera, non esiste un percorso formativo analogo. Tuttavia è nella logica delle cose che faccia riferimento a diverse professionalità già esistenti, così che la costruzione del modello ha preso avvio proprio con un'analisi dell'ipotetico campo professionale.

11.4.1. Analisi del campo professionale

I diversi contesti professionali ove la presenza e l'applicazione di competenze specifiche attinenti all'insieme delle questioni che concernono la formazione professionale rappresentano il terreno naturale di partenza per l'esplorazione preliminare necessaria per affrontare lo sviluppo del profilo. Consideriamo in linea di massima sei aree di attività per le quali vi sia una certa evidenza anzitutto di funzioni attinenti alla formazione professionale che già vengono esercitate e, in secondo luogo, di funzioni che si stanno profilando a seguito delle trasformazioni in atto negli ultimi anni e che presumibilmente necessitano di risorse specifiche. La tab. 16 illustra queste aree precisandone le funzioni professionali i) esistenti e conosciute e ii) quelle che si stanno sviluppando. Il quadro proposto non ha pretesa di esaustività, ma intende piuttosto delimitare nel modo più chiaro possibile il potenziale campo d'azione preso in esame.

Area professionale	Funzioni/ruoli esistenti	Funzioni/ruoli in fase di sviluppo
1. Amministrazione pubblica	Direzione d'ufficio o sezione, projectmanager, coll. scientifico, manager qualità	<i>Responsabile innovazioni, competence manager</i>
2. Aziende	Manager-HR, responsabile formazione, knowledge manager, projectmanager, manager qualità	<i>competence manager, accompagnatore</i>
3. Scuole professionali	Direzione, collaboratori di direzione con funzioni specifiche (riforme, formazione continua, ecc.)	<i>Projectmanager riforme, competence manager</i>
4. Scuole universitarie professionali (SUP)	Docente, Projectmanager	<i>Esperto di valutazione e monitoraggio</i>
5. Consulenza privata	Direzione aziendale, coll. scientifico, projectmanager	<i>Esperto di valutazione e monitoraggio</i>
6. Org. del mondo del lavoro, org. Internaz., NGO, Fondazioni	Responsabile formazione, knowledge manager, projectmanager	<i>Competence manager, change manager</i>

Tab. 16: Aree professionali per il MScFP

²⁶³ Alla realizzazione del profilo (IUFFP, 2008), qui presentato ancora nella sua forma provvisoria, hanno contribuito, sotto la guida di Gianni Ghisla, l'équipe di docenti del Master e in particolare Lorenzo Bonoli. A tutti va il ringraziamento dell'autore.

In un'epoca di grandi cambiamenti il pilotaggio della formazione professionale da parte dell'*amministrazione pubblica* rappresenta una vera e propria sfida. Ad esempio devono essere assicurate le funzioni di coordinamento sia verticale che orizzontale del sistema e tra i diversi partner, la legittimazione politica, un'innovazione calibrata su molteplici esigenze fra cui quelle del mondo del lavoro, dei mutamenti culturali, ecc. Occorrono pertanto esperti che siano in grado di conciliare e integrare il management aziendale con ottiche più ampie di carattere culturale, sociale e politico. Manager per l'impostazione e la realizzazione di progetti innovativi, di coordinamento di processi complessi si rivelano indispensabili al pari di collaboratori scientifici dotati di competenze specifiche.

Si può ragionare in modo analogo per l'*azienda* privata, chiamata non solo da esigenze di mercato, ma anche da un impellente pressione sulla necessità di rinnovare la cultura aziendale stessa, a prestare grande attenzione al capitale umano e quindi alla gestione delle competenze con l'assunzione di nuove responsabilità. Interessate non sono solo la gestione del personale e l'organizzazione della formazione, ma anche le nuove forme di gestione strategica delle risorse organizzative e dell'innovazione, oppure nuovi modelli d'impostazione della formazione di base e di riconoscimento delle competenze.

Dal canto loro le *scuole professionali* possono necessitare di competenze specifiche per i ruoli di direzione, ma anche le esigenze poste dalle riforme e dalla gestione stessa del personale insegnante richiedono profili di competenza aggiornati. Per le *Scuole universitarie professionali* un MScFP può essere interessante sia per attività d'insegnamento sia per il management di progetti di sviluppo e la collaborazione a progetti di ricerca. A livello internazionale la formazione professionale sta diventando un tema assolutamente prioritario in tutti i paesi, sia quelli ad economia avanzata sia quelli in via di sviluppo. Progetti di grande portata, tesi all'impostazione o alla riforma della formazione professionale sono in atto in molti paesi e diventano sempre più frequenti. È perciò evidente che le *organizzazioni internazionali* che svolgono un importante ruolo di consulenza e di mediazione di competenze devono poter disporre di persone qualificate specificamente per la formazione professionale, in grado di gestire progetti del genere. Funzioni analoghe possono naturalmente anche essere svolte da *uffici di consulenza privati*.

11.4.2. Modello del campo d'azione

Attraverso il MScFP gli studenti devono potersi dotare delle necessarie risorse e qualifiche per “contribuire in modo diversificato allo sviluppo del sistema di formazione professionale, sia che si tratti di sviluppare reti nazionali e internazionali, di realizzare progetti, valutazioni e analisi delle offerte di formazione di base e continua sia che debbano partecipare alla ricerca”²⁶⁴. Una formazione a livello di Master è indirizzata all'esercitazione di un'attività in un contesto professionale molto variabile e complesso. Per questo dovrebbe mettere a disposizione risorse che in primo luogo siano ancorate nelle diverse discipline scientifiche di riferimento e nella loro logica, al tempo stesso però anche permettere l'acquisizione di capacità e qualità sufficientemente versatili per un veloce e flessibile adattamento a compiti nuovi e bisogni mutevoli. Insomma delle risorse aperte, trasversali e culturalmente valide che conferiscano quell'identità interdisciplinare che l'ampiezza e l'articolazione pratico-operativa del campo d'azione impongono alla formazione²⁶⁵.

²⁶⁴ Cfr. www.ehb-schweiz.ch / 30.5.08

²⁶⁵ Per il concetto di interdisciplinarietà e la sua applicazione nei contesti formativi si veda Ghisla & Bausch, 2006.

Un profilo di competenza deve rispondere a queste esigenze epistemologiche e ad un'identità professionale tracciata in modo relativamente aperto perché destinata a costituirsi ex-novo in funzione dei contesti operativi specifici. Se è vero che una parte delle funzioni professionali previste per l'esperto in FP si ritrovano già ora in diversi ruoli come ad esempio in attività d'insegnamento, di management, di gestione del personale, ecc., è altrettanto chiaro che tali funzioni necessitano di essere isolate e reintegrate in un nuovo profilo ideale assieme ad altre funzioni appena in procinto di delinearsi nel mondo del lavoro. Sono i mutamenti strutturali dei processi produttivi e della loro organizzazione che fanno affiorare nuove funzioni legate alla gestione della conoscenza, in particolare all'identificazione, sedimentazione e archiviazione delle competenze, ai processi d'innovazione e in generale alla formazione di base e continua. In tutte le organizzazioni, nelle aziende private come nell'amministrazione pubblica, il bisogno di competenze per la gestione delle competenze cresce, anche se fatica ad articolarsi in modo chiaro e intellegibile.

La modellizzazione di un profilo di competenze è una risposta a queste necessità innovative, con la ricerca di un equilibrio tra il recupero di elementi professionali esistenti e l'innesto creativo di nuove componenti, senza dimenticare l'imperativo della versatilità. Le indicazioni emerse dall'esplorazione dell'ipotetico campo professionale mostrano come sussista un potenziale mercato per un professionista dotato di queste competenze se si riesce a definirle con sufficiente coerenza. L'articolazione a tavolino di una prima ipotesi di campo d'azione professionale serve proprio a questo scopo, a condizione che poi, nel corso dei lavori e alle prove di realtà, sussistano effettive possibilità di correzione e adattamento. Il primo modello elaborato appare nella fig. 30 e che ne illustra gli elementi costitutivi.

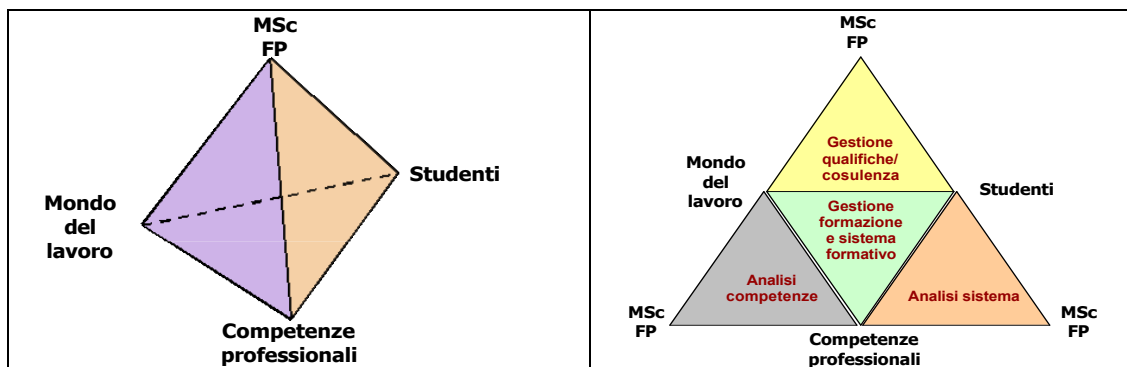


Fig. 30: Campo d'azione professionale MscFP I: struttura e processi

Il modello corrisponde al nucleo della professione, delimitato dal campo d'azione ristretto, e che prevede per l'esperto in formazione professionale di occuparsi

- di persone che apprendono, quindi di **studenti** o apprendisti che, dopo la fine della scuola dell'obbligo avviano una formazione professionale oppure che in quanto adulti aggiornano, rinnovano o completano le loro qualifiche,
- del **mondo del lavoro** per conoscerne modalità di funzionamento ed esigenze,
- delle **competenze professionali** e di profili di competenze che devono rispondere ai bisogni tanto dei soggetti in formazione quanto del mondo del lavoro e vanno acquisite nell'ambito di un sistema formativo appropriato.

Una volta che lo specialista in FP abbia trovato una sua collocazione in questo ambito gli tocca di affrontare e organizzare diversi processi lavorativi riconducibili alle quattro categorie seguenti:

- **analisi di competenze** nelle diverse forme possibili,
- **analisi di sistema** della formazione professionale scolastica e aziendale, privata e pubblica,
- **gestione e impostazione** della formazione di base e continua,
- **gestione delle qualifiche e consulenza** per soggetti individuali e collettivi per quanto riguarda competenze già acquisite o da acquisire attraverso la formazione continua.

Se ampliamo la disamina, possiamo passare dal campo d'azione ristretto a quello esteso che implica le relazioni verso l'esterno. La fig. 31 illustra questa rete di rapporti da cui dipende la vera e propria complessità dell'attività professionale prevista.

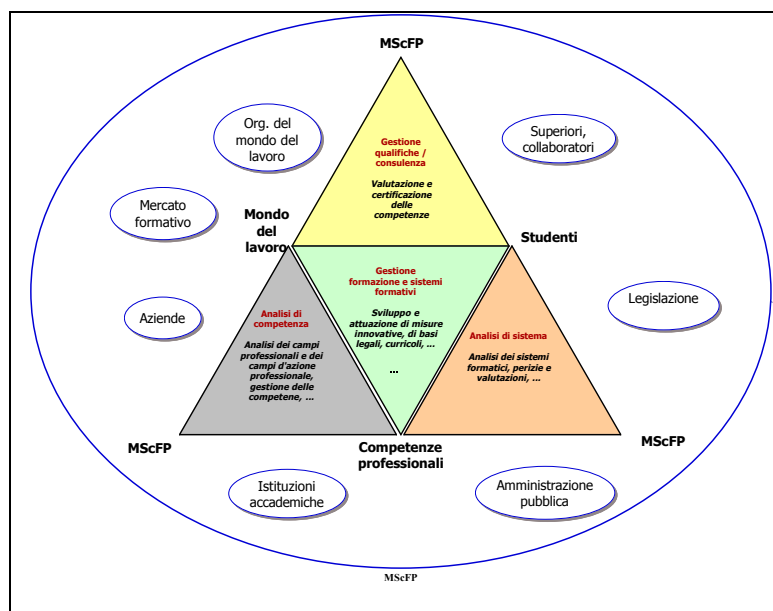


Fig. 31: Campo d'azione professionale del MScFP II : struttura, processi, relazioni

11.4.3. Situazioni, risorse e profilo di competenza

L'analisi del campo d'azione esteso ha permesso l'identificazione di 33 situazioni rappresentative dell'attività professionale. Ad un'osservazione attenta è subito apparso come una parte di queste situazioni sia comune a tutte e sei le aree professionali previste e che pertanto assumono un carattere trasversale. Altre invece si collocano specificamente nel contesto delle aree contribuendo a precisarne l'identità. Le situazioni sono state raggruppate, dando luogo a quattro ambiti di competenza trasversali e sei ambiti di competenza specifica. La tab. 17 fornisce un quadro d'assieme di questi ambiti e delle relative situazioni.

Competenze (-ambito di)			Situazioni	
Trasversale	1	Osservazione e analisi	1.1 1.2 1.3	Lettura e analisi di documenti Monitoraggio dell'evoluzione della FP Analisi dei livelli e dei bisogni della FP
	2	Elaborazione e presentazione	2.1 2.2	Redazione e presentazione di documenti Messa a punto di strategie
	3	Net-/Teamworking	3.1 3.2	Lavoro in rete Lavoro interdisciplinare e a gruppi eterogenei
	4	Organizzazione e management	4.1 4.2	Gestione di progetti di riforma, di ricerca e di sviluppo / Conduzione di collaboratori
Specifico	5	Amministrazione pubblica dei sistemi di FP	5.1 5.2 5.3 5.4	Analisi dei sistemi di formazione professionale Preparazione di basi legali Concezione e attuazione di misure d'innovazione Lavoro in commissioni e relazioni con il mondo politico e i media
	6	Azienda	6.1 6.2 6.3 6.4	Monitoraggio delle competenze specifiche dell'azienda Analisi dei bisogni formativi dell'azienda Gestione dei processi di formazione di base e continua Gestione dei processi di qualifica e di VAE
	7	Scuola professionale	7.1 7.2 7.3 7.4	Monitoraggio dei bisogni d'innovazione e formazione di un istituto scolastico Gestione di progetti di riforma e di sviluppo Gestione della formazione continua e delle procedura di qualificazione Attività di direzione
	8	Scuola universitaria professionale	8.1 8.2 8.3	Collaborare in progetti di ricerca Gestione di processi di sviluppo di riforme e di formazione Insegnamento
	9	Consulenza privata	9.1 9.2 9.3	Sviluppo di progetti d'innovazione, di accompagnamento e di valutazione Realizzazione di progetti d'innovazione, di accompagnamento e di valutazione Acquisizione di mandati
	10	Organizzazioni	10.1 10.2 10.3 10.4 10.5 10.6	Gestione di progetti di sviluppo e di riforma in un contesto internazionale Perizie per lo sviluppo di sistemi di formazione professionale in un contesto internazionale Lavoro in commissioni (in contesti locali o internazionali) Organizzazione della formazione di base e continua Analisi dei bisogni del mondo del lavoro Consulenza e orientamento
Totale			33	

Tab. 17: Profilo di competenze dell'esperto in FP (MSc)

Ci si può fare un'idea realistica della complessità del profilo di competenza MScFP prendendo lo spunto dalla definizione di una delle 10 competenze e dall'esempio di strutturazione di una delle 33 situazioni.

Esempio di situazione e di competenza

Abbiamo preso come esempio la prima competenza e la prima delle situazioni corrispondenti. Si tratta della competenza trasversale "Osservazione e analisi" descritta come segue:

"La persona diplomata dispone delle risorse necessarie per portare a termine le attività di lettura di documenti tecnici attinenti la formazione professionale, di osservazione e di analisi approfondita di situazioni formative di ambiti scolastici e aziendali. In particolare è in grado di leggere e analizzare documenti (libri, articoli, rapporti) in diverse lingue. Sa aggiornare le proprie conoscenze e assicurare una visione d'insieme sull'evoluzione della formazione professionale. Infine sa realizzare analisi della tipologia, delle strutture e del livello formativo di determinate organizzazioni e di dedurre i bisogni formativi."

La tab. 18 contiene quale esempio le risorse di una delle tre situazioni che formano la competenza appena descritta.

Situazione	1.1 Lettura e analisi di documenti	
Attori	Collaboratori, esperti	
Attività	La persona diplomata legge e analizza in lingue diverse (tedesco, francese, inglese) documenti (libri, articoli, rapporti, ecc.) concernenti la FP. A seconda delle esigenze passa da una lettura globale ad una lettura mirata e funzionale per questioni specifiche e pone le opportune domande a collaboratori ed esperti.	
Risorse	Conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> – di nozioni, concetti e questioni nel contesto della FP (III) e delle relative discipline (economia, pedagogia, psicologia, sociologia, ecc.) – degli standard scientifici e delle tipologie testuali delle diverse discipline interessate (II)
	Capacità	<ul style="list-style-type: none"> – di lettura e analisi in diverse lingue (B2-C1) – di analisi interdisciplinare (II) – di mettere a fuoco le questioni specifiche della FP e di formulare le questioni corrispondenti (III) – di ricontestualizzare i problemi della (III)
	Atteggiamenti	<ul style="list-style-type: none"> – curiosità – precisione – costanza

Tab. 18: Situazione „Lettura e analisi di documenti“ (esperto in FP MSc)

12. Valutazione delle competenze

La navigazione di una nuova *Bildung* che abbia come *pièce de force* la *competenza* intesa come ricomposizione del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere* non può evitare i marosi della valutazione. Eppure proprio la valutazione delle competenze può essere una delle carte vincenti del progetto, sebbene capace di orientare e assicurare il percorso, perché sta diventando una delle sfide più impegnative e affascinanti del mondo della formazione e, più in generale della società e dell'economia della conoscenza. Almeno tre sono gli ambiti di questa sfida:

- i) il primo, il più classico, è quello della scuola e dei contesti formativi formali. Rientrano in questo ambito l'attività di valutazione didattica in tutte le sue manifestazioni (formative, sommative e certificative) così come si attua nella formazione di base e continua sia nei contesti scolastici tradizionali sia in quelli imperniati sull'alternanza tra scuola e lavoro. A queste forme di valutazione si viene aggiungendo negli ultimi anni la valutazione delle competenze acquisite, sia spontaneamente sia sotto la spinta di una volontà autodidatta, in contesti informali e non formali ai fini di una certificazione e di un riconoscimento istituzionale e sociale.
- ii) il secondo è relativamente nuovo essendosi manifestato negli ultimi decenni del secolo scorso quale esigenza di disporre, da parte degli enti pubblici nazionali e internazionali, di informazioni sufficientemente articolate e precise per razionalizzare e legittimare la politica formativa e poter intervenire con appropriati strumenti di pianificazione e di pilotaggio dei sistemi formativi. Rientrano sotto questa categoria la raccolta sistematica di dati, fondata su indicatori relativamente elaborati e in special modo le inchieste intese a monitorare i sistemi formativi a scale diverse regionali come internazionali.
- iii) il terzo ambito è forse ancora più recente e riflette l'interesse del mondo aziendale a disporre di risorse e strumenti non solo per la valutazione delle competenze del personale al momento dell'assunzione, così come in uso nella classica gestione delle risorse umane, ma sempre più per identificare le risorse aziendali, concepite come capitale umano e come capitale organizzativo, come saperi impliciti e come saperi espliciti. È questa una delle più evidenti e concrete manifestazioni dell'economia della conoscenza della nostra epoca.

Non ci è evidentemente possibile discutere in dettaglio la problematica con riferimento a questi tre livelli. Ci limiteremo pertanto a toccare alcune questioni, concentrandoci prevalentemente sulla valutazione nel contesto scolastico e sul monitoraggio dei sistemi formativi, al fine di tracciare le coordinate del problema per poi illustrare tre esempi concreti di valutazione della *competenza* con i relativi strumenti.

Alcune riflessioni d'entrata vogliono però delineare l'orizzonte della discussione. Anzitutto ci pare utile sottolineare la delicatezza dell'atto valutativo. La valutazione è una delle questioni in generale più sentite e più complesse della pratica educativa ma anche per la teoria pedagogica e sociologica dell'educazione. Le modalità operative conferiscono alla valutazione una portata che investe intensamente gli attori interessati, ma in modo altrettanto acuto il sistema educativo e il suo rapporto con il sistema sociale. Una delle cinghie di trasmissione di questo rapporto è il meccanismo selettivo e di attribuzione di posizioni

sociali che, rappresentando una parte determinante della sua funzione riproduttrice, espone l'istituzione scolastica alla pressione permanente della società e dei suoi sottosistemi, pressione in buona parte implicita nella struttura dell'istituzione stessa, ma che si manifesta altresì sul piano ideologico e politico. Basti pensare a coloro che a ritmi regolari e a tutte le latitudini richiedono pratiche di valutazione *soit disant sevère* per salvare la scuola dal tracollo e dal livellamento verso il basso, ma anche al *mainstream* che negli ultimi anni vuole aver individuato nel sistematico controllo dei risultati dell'apprendimento e nella loro pubblicazione ai fini dell'allestimento delle graduatorie la magica soluzione dei problemi della qualità dei sistemi formativi. Al di là delle strumentalizzazioni ideologiche che corrono sul filo delle mode, la valutazione resta un atto di fondamentale assunzione di responsabilità dai risvolti individuali e sociali. I primi ad esserne toccati sono gli insegnanti, nel loro rapporto con la persona che apprende, un rapporto che si fonda su un contratto anomalo, perché sostanzialmente asimmetrico, e in cui si consuma l'ethos pedagogico che permette all'insegnante con l'atto valutativo di adempiere al suo impegno formativo e di congedare l'allievo verso la sua indipendenza e verso la sua autonomia esistenziali. Chi si chiede perché la valutazione sia così strettamente vincolata alla tensione generata da principi e valori come giustizia vs. arbitrarietà e soggettività vs. oggettività, trova proprio in questo intenso coinvolgimento della persona la risposta. Buona parte delle preoccupazioni e degli sforzi profusi in questo ambito dalla pedagogia, più recentemente dalla sociologia e dall'economia della formazione, riguardano proprio il tentativo di rendere la valutazione più giusta e più oggettiva, concentrandosi su strategie, tecniche e strumenti che, nel solco delle metodologie empiriche e dei paradigmi della quantificazione, applichino le logiche dell'osservabilità, della quantificabilità e quindi della misurazione. Le logiche, come abbiamo visto in precedenza, tipiche della modernità. In effetti proprio queste tendenze sembrano intensificarsi, noncuranti dell'eredità drammatica che ne accompagna l'applicazione unilaterale. Sembra però, nonostante tutto, maturare anche una consapevolezza per i limiti della misurazione applicata alla valutazione. Sorprende solo parzialmente il fatto che questa consapevolezza si manifesti quasi più nei contesti del terzo ambito, vale a dire della valutazione delle competenze in azienda che non nei contesti pedagogici classici e ciò alla faccia della cosiddetta pedagogia critica che da anni tenta di opporsi alla snaturazione del rapporto pedagogico dovuto al dilagare di test e, in generale, di strumenti e tecniche del cosiddetto *output-assesment*. Non sorprende per due ragioni: da un lato il *mainstream* pedagogico cerca di immunizzarsi contro le istanze critiche con l'impulso di chi vuole essere all'altezza dei tempi e quindi di allinearsi alle esigenze dell'economizzazione dell'esistenza, mentre la pedagogia critica reagisce in modo dogmatico e rigido, tendendo a rifiutare ogni apertura. Dall'altro lato invece, la realtà stessa sembra fare emergere nei contesti pragmatici del mondo aziendale proprio quei limiti che non riescono ad imporsi all'attenzione dei professionisti della formazione *ante litteram*. Prendiamo a testimonianza, seppur di evidenza certo limitata, di questa nostra supposizione, l'introduzione ad uno degli studi più recenti sulla valutazione delle competenze in azienda, edito da uno dei maggiori specialisti del settore. John Erpenbeck mette in epigrafe alla sua presentazione dell'opera (Erpenbeck, 2005, 11) le due seguenti citazioni:

What you can't measure you can't manage.

(Vecchio adagio manageriale)

Nicht alles, was man zählen kann, zählt auch, und nicht alles, was zählt, kann man zählen.

(Albert Einstein)

La contrapposizione serve all'autore per evidenziare come, in definitiva, l'uomo nella sua essenza non sia misurabile e che pertanto sarebbe opportuno concentrarsi sul *comprendere* e sullo *spiegare* limitando gli esercizi del *misurare*. Di fronte alle esigenze manageriali, ma anche di supporto alla comprensione di comunque far ricorso a strumenti di misurazione e quantificazione, difende l'uso di un concetto di misurazione delle competenze che non sia esclusivamente quantitativo, nel senso dei test, ma comprenda tutte le procedure, anche quelle a carattere qualitativo e comparativo (ibid, 12).

Dopo l'aspetto etico della responsabilità e dopo quello metodologico delle logiche della misurazione e della quantificazione è dovuta un'ultima attenzione all'aspetto culturale. Con la tradizione della *Bildung*, il sapere in quanto valore culturale non strumentalizzabile, funzionale alla crescita interiore dell'uomo e della sua coscienza e quindi espressione della *vita contemplativa* è divenuto una delle ipoteche della modernità che deve essere sciolta. Non certo per una rinuncia al sapere e alla conoscenza, ma, come abbiamo visto, per una loro collocazione diversa nel possibile disegno formativo di una nuova *Bildung* fondato sulla *competenza*. Da un punto di vista della valutazione, la questione è particolarmente interessante, visto che la scuola tradizionale ha valutato soprattutto saperi e conoscenze *qua Bildung* tradizionale. Occorre quindi trovare forme e modalità per una valutazione che non si limiti al sapere prevalentemente nozionistico di facile memorizzazione e restituzione, ma capace di considerare la dimensione del sapere come dimensione culturale integrabile nel quadro d'insieme assicurato dalle competenze. È questa, per converso, anche l'unica possibilità di salvaguardare la *competenza* da una nuova deriva tecnologica.

In questa nota introduttiva abbiamo messo l'accento su tre aspetti, a nostro avviso fondamentali per ogni discorso sulla valutazione, quello **etico** attinente alla responsabilità, quello **metodologico** della scelta degli strumenti della valutazione e quello **culturale** che investe l'idea di una nuova *Bildung*. Sono tre aspetti che, visti in parallelo alle tre dimensioni costitutive della competenza, il *sapere*, il *saper fare* e il *saper essere*, richiedono delle articolazioni in una prospettiva pedagogico-didattica concreta. Ecco perché il capitolo si concluderà con tre esempi di tecniche e strumenti di valutazioni che illustrano

- il primo la valutazione di una competenza tecnica nell'ambito della formazione professionale di base di apprendisti in informatica,
- il secondo la valutazione di una competenza etica e deontologica nell'ambito della formazione di base per assistenti di farmacia,
- il terzo infine il tentativo di valutare la competenza culturale acquisita nell'ambito della maturità professionale e liceale.

12.1. Problemi basilari della valutazione

La pratica della valutazione e la sua discussione pedagogico-didattica, indipendentemente dal contesto in cui si realizzano e dalla matrice ideologica in cui si possono iscrivere, ruotano prevalentemente attorno a tre interrogativi fondamentali: *perché* si valuta? *che cosa* si valuta? *come* si valuta?

Sulla scorta di quanto annotato in sede introduttiva a questo capitolo, le riflessioni seguenti privilegiano i due primi ambiti della valutazione: *individuale* e *didattica* riferita alle persone e *di sistema* riferita alle istituzioni.

Perché, che cosa, come si valuta?

Il **primo** dei tre interrogativi ci conduce alle ragioni e alle finalità della valutazione. La valutazione dell'apprendimento (*valutazione individuale*) richiede di distinguere almeno tra quattro tipi di finalità: si intende valutare per i) formare, quindi per favorire il miglioramento dell'apprendimento, per ii) esprimere un giudizio intermedio o conclusivo di un percorso formativo, per iii) certificare l'acquisizione di determinate competenze, o infine per iv) fare un bilancio di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali. Siamo confrontati con obiettivi molto diversi che, nell'attuale discorso pedagogico-didattico, danno adito alle designazioni classiche della valutazione: *valutazione formativa*, *valutazione sommativa*, *valutazione certificativa* a cui si è aggiunto, per la valutazione degli apprendimenti in contesti informali e non formali, il cosiddetto *bilancio di competenze*²⁶⁶. Se invece l'ambito è quello dell'apprezzamento dei risultati di un sistema (*valutazione di sistema*), allora bisogna chiarire se si intende valutare il funzionamento o la qualità di un sistema come tale oppure lo svolgimento, i risultati e l'impatto di un progetto. Sotto quest'ottica possono rientrare un ampio monitoraggio continuo oppure anche solo la presa in considerazione dei risultati e dell'impatto finali. Importante è altresì la riflessione attorno al ruolo delle persone coinvolte nell'atto valutativo, quindi di chi valuta e di chi è valutato, soprattutto al riguardo di scelte attinenti al significato che possono assumere l'etero- e l'autovalutazione, sia per gli individui che per i sistemi.

Il **secondo** interrogativo concerne il *che cosa*, dunque l'oggetto della valutazione. Troppo spesso si dà per acquisito che quanto si vuole valutare sia chiaro, quando in verità sussistono problemi di distinzione ad esempio fra nozioni e concetti, fra capacità e atteggiamenti, oppure tra processo e prodotto. I problemi attinenti all'oggetto della valutazione derivano anche dalla tradizione di una scuola che tende a valutare più in rapporto ad una norma, costituita di regola dalla media della classe, che non ad un criterio, o ad un obiettivo da raggiungere. Invece di collocare un soggetto su una scala di valori (ad esempio la scala da 1 a 6) riferita ad un determinato gruppo (una classe – sappiamo tutti che la nota media 5 nella classe x non necessariamente corrisponde alla nota media 5 nella classe y), la didattica della valutazione propone di rilevare la coincidenza o la differenza tra un obiettivo, uno status da raggiungere, e lo status raggiunto, considerando semmai anche il punto di partenza. Ciò implica la necessità di stabilire a) con sufficiente precisione *che cosa* si voglia valutare (l'obiettivo) e b) i *criteri* sulla base dei quali debba avvenire la valutazione.

La **terza** questione verte sul *come* si valuta. La questione già messa in rilievo nella nota introduttiva, riguarda la metodologia e più in particolare le tecniche e le strategie della valutazione. Negli ultimi decenni, complici anche le nuove tecnologie, si è assistito all'intensificarsi della ricerca metodologica in ambito valutativo e, di riflesso, allo sviluppo e all'applicazione di nuove strategie e nuovi strumenti. Fra i due tipi di valutazione, quello *individuale (didattico)* e quello di *sistema*, esiste una certa affinità metodologica che deriva da un'identità parzialmente condivisa. Tuttavia è evidente che le due valutazioni si riferiscono a realtà molto diverse: la prima al microcosmo del contesto didattico²⁶⁷, dove dominano il contatto personale, la conoscenza diretta delle persone, la capacità di autovalutarsi e dove la sensibilità e l'intuito sono indispensabili; la seconda invece opera nel macrocosmo dei grandi numeri dove di regola i soggetti individuali scompaiono all'interno dei campioni anonimizzati e dove vigono le leggi della statistica e delle scienze empiriche.

²⁶⁶ Cfr. nel merito Salini, 2006

²⁶⁷ Applichiamo la qualità di "didattico" a tutti e tre i contesti dell'apprendimento individuale (formativo, sommativo e certificativo) nella misura in cui avvengono in contesti di apprendimento.

Di conseguenza sono in gioco logiche e finalità diverse, l'una pedagogica, improntata a principi normativi e intessuta nella soggettività dei rapporti, la seconda di carattere empirico, fondata quindi sulla neutralizzazione di valori soggettivi e sulle leggi dei grandi numeri, inerente il discorso scientifico. La docimologia si è data negli ultimi anni un gran da fare per mutuare i criteri della metodologia empirico-analitica alla valutazione, minimizzando l'importanza di questa distinzione. Ne è risultata un'applicazione poco felice, perché scarsamente realistica e funzionale, dei classici principi di validità, affidabilità e oggettività alla pratica didattica (cfr. ad esempio Metzger et al., 1998). In realtà le condizioni in cui si svolge l'esercizio della valutazioni didattica sono ben altre rispetto a quanto avviene nell'ambito della ricerca empirica delle scienze sociali e pongono esigenze fondamentalmente diverse. Qualcosa di analogo si manifesta anche nella valutazione delle competenze in azienda. Un interessante studio sui presupposti e sulle teorie implicite che orientano le persone che valutano competenze in azienda, mostra un quadro di vissuti, di esigenze e di forme mentali *sui generis* che impone la ricerca di paradigmi valutativi ben diversi dal semplice tentativo di declinare i principi e dei criteri della metodologia empirica sul piano didattico (cfr. Lang-von Wins et al., 2005, in particolare 473 sg e 494). Muovendo da queste premesse, più oltre, procederemo alla definizione di alcuni criteri per la *valutazione didattica*.

Valutazione individuale e valutazione di sistema

Mettiamo una certa enfasi su questa distinzione, che riteniamo decisiva per rendere conto della complessità e delle esigenze delle questioni valutative, anche perché negli ultimi anni vi è stata un'evidente tendenza ad un'impropria sovrapposizione delle due tipologie

- a) degli **apprendimenti individuali** che avvengono in contesti di valutazione diversi, ossia in contesti
 - *formali*, relativi agli ambiti scolastici,
 - *non formali*, caratteristici della realtà lavorativa, e
 - *informali*, attinenti alle situazioni significative della vita personale degli individui²⁶⁸.
- b) delle **prestazioni dei sistemi formativi**, attinente quindi alla valutazione e al monitoraggio della qualità dei sistemi o di complesse attività di progetto.

Come abbiamo visto, il discrimine tra *valutazione individuale* e *valutazione di sistema* entra in gioco al riguardo di tutti e tre gli interrogativi di fondo che abbiamo discusso. Esso è però particolarmente sensibile per il *come*, quindi per la metodologia che deve essere compatibile con l'oggetto della valutazione e rispondere ad un criterio di applicabilità da un punto di vista sia tecnico (funzionalità degli strumenti, le competenze di chi valuta, ecc.) sia economico (l'investimento di tempo, di persone e di altre risorse). Le scelte metodologiche sottostanno pure ad un'esigenza di sintonia con il soggetto dell'apprendimento, le cui prestazioni vengono valutate, quindi della persona come entità individuale o del sistema come entità collettiva e istituzionale, sebbene tra i due soggetti il confine non sia sempre netto. Così ad esempio i risultati degli esami conclusivi di una formazione possono riguardare *in primis* le singole persone, ma permettono anche un giudizio circa le prestazioni del sistema, anzi, è noto come esami del genere vengano espressamente utilizzati quale strumento nell'ambito di strategie di riforma, per l'effetto di ritorno che possono esercitare

²⁶⁸ Per la chiarificazione di questi concetti cfr. Salini 2006.

sull'attività didattica (effetto *washback*). Non è invece evidente il contrario, vale a dire l'utilizzazione di strumenti, metodi e risultati di valutazione di sistema per valutare le prestazioni degli individui. Questo problema diventa fondamentale nel momento in cui si parla sia dell'oggetto della valutazione e delle caratteristiche di tale oggetto, sia degli strumenti e dei metodi utilizzati. La questione corre in particolare sul filo della distinzione tra metodi quantitativi, fondati sulla misurabilità dell'oggetto valutato ed espressione di una logica strettamente empirico-analitica, e metodi qualitativi per i quali la dimensione individuale e soggettiva resta importante.

La questione metodologica ha iniziato ad assumere un'importanza decisiva da quando, nel corso del secolo scorso, ha avuto avvio la messa in discussione della validità e dell'affidabilità dei metodi di valutazione tradizionalmente utilizzati nell'insegnamento e si è intensificato lo sviluppo di metodologie via via più sofisticate con una crescente ricerca di "oggettività scientifica"²⁶⁹. Quest'importanza ha subito una notevole dilatazione da quando, a partire dagli anni '80, si è fatta pressante e irrinunciabile la richiesta ai sistemi formativi di rendere conto delle proprie prestazioni. Come abbiamo già visto, ciò ha comportato lo sviluppo e alla messa in atto di complessi sistemi di controllo, di valutazione e di monitoraggio a tutti i livelli. Se, nella tradizione europea, il controllo della scuola era affidato alla qualità delle risorse umane, formali e materiali (insegnanti, normativa, programmi e infrastrutture) e supportata da un sistema di ispettorato tutto sommato abbastanza approssimativo e paternalistico, con l'evoluzione recente è subentrato un radicale cambiamento di paradigma: la valutazione e il controllo delle risorse del sistema, il cosiddetto *input-assesement* nella terminologia corrente, si vede sorpassato dalla valutazione e dal controllo dei risultati, il cosiddetto *output-assesement*.

Input-, outputassessment, standard e competenza

Vale la pena di rilevare come l'interesse sociale per nuove forme e nuovi strumenti della gestione e della verifica dei sistemi formativi sia andato crescendo in Europa in modo proporzionalmente diretto all'aumento della presenza del New Public Management nei servizi pubblici. *School-based Management* è stata una delle parole chiave che ha veicolato l'idea secondo cui maggior concorrenzialità e più mercato sarebbero le carte da giocare per incrementare la qualità della scuola e, inoltre, per favorire una maggiore autonomia dei singoli istituti scolastici²⁷⁰. Si tratta di un orientamento che coincide abbastanza bene con la tradizione anglosassone, soprattutto statunitense, della gestione scolastica, i cui tratti peculiari si possono così sintetizzare:

- concorrenza tra le scuole in base ai principi del mercato e libertà di scelta della scuola,
- svolgimento sistematico e regolare di test centralizzati e standardizzati con pubblicazione dei risultati e dei confronti tra le scuole con relative graduatorie (*ranking*),
- possibilità per le scuole di far ricorso a finanziamenti privati (sponsoring, sostegno da parte di entità private, ecc.),

²⁶⁹ Non è del resto casuale se è proprio in questo ambito ha avuto avvio anche la discussione attorno al ruolo delle competenze con la pubblicazione dell'articolo, ormai divenuta un classico, "Testing for Competence Rather Than for 'Intelligence'" (McClelland, 1973), anche se, ad onor del vero, l'autore si contrapponeva piuttosto ai classici test d'intelligenza che non alla valutazione scolastica tradizionale.

²⁷⁰ Per un'analisi differenziata del problema si veda Bottani, 2002

- innovazione legata prevalentemente all'iniziativa privata delle e nelle singole scuole; creazione di un sistema d'incentivazione basato sia su strumenti finanziari sia sulla costituzione di una rete di scuole d'eccellenza.

Mentre negli Stati Uniti questo orientamento ha carattere storico, in Inghilterra viene avviato nel 1988 con il "Education Reform Act" del governo Thatcher. Resta tuttavia una differenza significativa tra USA e Inghilterra, data dall'importante ruolo che in quest'ultima gioca il pilotaggio centrale, esercitato attraverso un dispositivo di misure di controllo, di erogazione delle risorse finanziarie e in particolare attraverso il *National Curriculum* che assicura coerenza nazionale e fornisce la base per i test standardizzati. Il sistema americano invece attribuisce ai singoli stati le competenze in materia di programmi e di sistemi di valutazione. Con il paradigma anglosassone, la gestione, il controllo e l'innovazione della scuola, da quella dell'obbligo all'università, avviene sulla base di un equilibrio tra dispositivi centralizzati (curriculum nazionale, set di standard, ispezioni centrali, incentivi finanziari, ecc.) da un lato e conduzione locale (*School-based Management*) con pressoché totali o comunque ampie competenze finanziarie, personali e didattiche dall'altro lato. Nella stessa direzione si è mossa la Svezia con una riforma radicale realizzata all'inizio degli anni '90.

Hutmacher ha tracciato un quadro esaustivo del nuovo orientamento, considerandolo alla stregua di una lenta, ma radicale rivoluzione nella gestione dei sistemi formativi che, uscendo dalle strutture istituzionali createsi con l'assestamento dei sistemi formativi all'interno degli stati moderni, si sta concentrando su due elementi cardine: l'organizzazione e la funzionalizzazione strategica. Come in altre grandi organizzazioni, afferma Hutmacher,

“... anche nel sistema scolastico si imporrà la tendenza, di concedere più potere al livello operativo e d'altro canto di rafforzare per i livelli elevati del sistema le funzioni d'informazione e le capacità analitiche e politico-strategiche.” (Hutmacher, 1998, 79, trad. GG)

In ogni modo, fra le caratteristiche che emergono nell'attuale riorientamento spicca un fattore centrale²⁷¹: lo spostamento già menzionato da un controllo del sistema basato tradizionalmente sugli elementi in entrata ad un controllo basato sugli elementi in uscita del sistema. Per dirla in termini sintetici: se finora interessava soprattutto che cosa veniva insegnato a scuola, ora ci si vuole concentrare sul che cosa si apprende. Con il paradigma dell'*Output-Assessment*, il ruolo dei contenuti e quindi del programma tradizionale tende a ridursi:

“La scemata fiducia nell'importanza dei contenuti della scuola viene compensata a livello sociale con il ricorso alla valutazione di prestazioni definibili in termini sia formali che procedurali”. (Künzli 1999, 28, trad. GG)

Questi elementi del paradigma anglosassone si sono fatti strada negli ultimi anni anche sul continente europeo, complice una certa disillusione causata dagli scarsi risultati ottenuti attraverso investimenti soprattutto quantitativi, ma anche dalla frustrazione per il mancato raggiungimento di mete quali una maggiore giustizia sociale e la parità delle possibilità. Hutmacher (1998, 53) parla di un superamento di quel “pensiero magico” in voga negli anni dell'alta congiuntura e delle riforme ad ampio raggio secondo cui il semplice investimento di maggiori risorse possa portare oltre ad un effetto estensivo e di massa anche ad un miglioramento della qualità della scuola. Questo mutamento d'indirizzo, motivato quindi anche da elementi endogeni, ha messo in discussione il ruolo del programma classico, erodendo le basi del tradizionale paradigma dell'*input-assessment*, del pilotaggio in entrata

²⁷¹ Hutmacher elenca una decina di fattori caratterizzanti il riorientamento (Hutmacher, 1998, 77)

di stampo europeo che mira alla gestione della scuola proprio attraverso gli investimenti nei programmi, nella formazione degli insegnanti, nelle strutture organizzative e logistiche, nei materiali didattici e nei libri di testo, ecc. Di conseguenza, accanto alla classica razionalità normativa dei valori e delle finalità educative, prende quota la razionalità strumentale, del rapporto mezzi-fini, legata alla validità dei risultati. Aumenta la pressione sulla scuola affinché renda conto delle proprie prestazioni in modo più trasparente e diretto. Le graduatorie delle scuole, all'ordine del giorno per le università, fanno la loro apparizione anche per la scuola dell'obbligo in diversi paesi come la Svezia e l'Inghilterra.

Ciò che sta avvenendo è un allentamento e uno spostamento dei confini del sistema formativo (Künzli et al., 1999, 24): l'inserimento di componenti di mercato e di maggiore trasparenza pubblica dovrebbe generare una regolazione intersistemica. A livello europeo ne risulta una forte concorrenza tra i due paradigmi dell'*input*- e dell'*output-assesement*, a cui si cerca di rispondere anche con tentativi di mediazione²⁷² che catturino i vantaggi di entrambi, neutralizzandone gli effetti negativi. In questo ambito si pone direttamente la questione degli standard e delle competenze.

Competenze e standard

Tre aspetti conferiscono sul piano metodologico un interesse specifico al paradigma dell'*output-assesement*, la cui logica costitutiva è intimamente legata alla razionalità strumentale: il primo luogo porta a valutare la qualità dei risultati di un sistema o di un processo mettendoli in relazione a dei criteri possibilmente *standardizzati*, quindi dalla valenza ampia, indipendente da contesti culturali, sociali o politici; in secondo luogo dipende in modo preponderante, anche se non esclusivo, dalle possibilità di misurazione degli oggetti che valuta ed è dunque dell'ordine della quantità; infine attribuisce un'importanza essenziale al giudizio relativo al rapporto mezzi-fini, quindi a quella che l'economia definisce come allocazione razionale delle risorse.

In un orizzonte di pensiero generale siamo qui confrontati con l'essenza della *vita attiva* nelle sue manifestazioni tecniche ed economicistiche. L'avanzata del paradigma della valutazione di sistema e dell'*output-assesement* nell'ambito formativo non ci può quindi sorprendere e nemmeno il fatto che sia avvenuta in parallelo all'economizzazione del mondo moderno e, più direttamente, all'apparire del *New Public Management*, cioè dell'applicazione di un regime economicistico alla gestione della cosa pubblica. Ma vi è un secondo parallelismo che colpisce l'attenzione dell'osservatore: è la coincidenza con la nascita dell'economia della formazione moderna, e in special modo con la sua rinascita negli ultimi due decenni²⁷³. Ad onore del vero, l'affinità elettiva tra approccio economico e valutazione è profonda e in un qualche modo legata all'esistenza umana stessa, se è vero che, come ci ha suggerito, Goerge B. Shaw, "Economy is the art of making the most of life". Gary S. Becker, cofondatore dell'economia della formazione moderna (cfr. supra, § 7.3.1.), è forse colui che più ha preso sul serio il *dictum* di Shaw, cercando di spiegare l'insieme del comportamento umano in un'ottica economica:

"The economic approach is clearly not restricted to material goods and wants, nor even to market sector. (...) Indeed, I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behaviour, be it behaviour involving money prices or imputed shadow prices, repeated or infrequent

²⁷² Si veda ad esempio Mingat (1997) che opta esplicitamente per una complementarità tra pilotaggio interno ed esterno dei sistemi educativi.

²⁷³ Per le riflessioni che seguono si veda Ghisla, 2007, 2008.

decisions, large or minor decisions, emotional or mechanical ends, rich or poor persons, men or woman, adults or children, brilliant or stupid persons, men or women, businessmen or politicians, teachers or students.” (G. S. Becker, 1976, 6 u. 8)²⁷⁴

Il modo con cui il premio Nobel dell'economia colpisce nel segno lo “Zeitgeist” e ne fornisce una legittimazione è brillante e, debitore dell'utilitarismo ottocentesco, non manca certo di buoni argomenti. Il problema si pone dal momento in cui l'economicizzazione dell'esistenza porta all'egemonia della *vita attiva* e diventa dominante, proprio in un contesto come quello formativo che dovrebbe poter aspirare ad una diversa apertura. Le logiche della modernità, lungi dal dissolversi nel post-moderno, sembrano conquistare anche ambiti e sistemi di vita che finora ne erano rimasti intoccati.

L'economia ha molto a che vedere con l'uso parsimonioso, oculato e razionale delle risorse, un uso direttamente apparentato alla categoria della *standardizzazione*. Standardizzare nel sistema economico è sinonimo di produzione industriale di oggetti di dimensioni e caratteristiche prefissate, quindi di razionalizzazione e di contenimento dei costi, ma è anche espressione di costante ricerca della qualità, nel senso che il rispetto di standard predefiniti è ormai un criterio irrinunciabile per il sistema produttivo e dei servizi. Non solo nell'economia. A ben vedere, gli standard ci accompagnano senza sosta nel nostro quotidiano e, in definitiva, ci facilitano l'esistenza, rendendola possibile nella complessità del mondo moderno, assicurando l'affidabilità di quanto necessitiamo per vivere.

Standard sta per modello, esempio, punto di riferimento prestabilito, originariamente deriva dall'espressione *stendardo*, qualcosa dunque che abbia visibilità e valore simbolico, segnatamente un punto di riferimento. Uno standard rappresenta una determinata qualità identificabile in un punto su un continuum, in modo che si stabilisca il livello richiesto ad un prodotto, una prestazione, una merce. Di per sé lo standard è assolutamente vincolante, al tempo stesso modello e norma.

Chiediamoci ora a che cosa debba servire la standardizzazione nell'ambito formativo. Heid ci fornisce una risposta di estrema chiarezza

„Durch die Standardisierung soll explizit, präzisiert und operationalisiert werden, welche Kompetenzen Lernende (...) zu (einheitlich) festgelegten Zeitpunkten ihrer Lernbiographie auf bestimmten Fachgebieten (in der Regel) entwickelt haben sollen. Standards operationalisieren nicht nur das unterrichtspraktisch zu Erstrebende in der Form erwünschten Lernoutputs, sie bezwecken auch die Vereinheitlichung wünschenswerten Lernoutputs.“ (Heid, 2007, 32)²⁷⁵

Nella rappresentazione di tutti coloro che vi vedono **la** soluzione della qualità della formazione, l'introduzione degli standard corrisponde ad un processo di unificazione,

²⁷⁴ Per rendere ancora meglio l'idea: “According to the economic approach, a person decides to marry when the utility expected from marriage exceeds the expected from remaining single or from additional search for a more suitable mate (...). Similarly, a married person terminates his (or her) marriage when the utility anticipated from becoming single or marrying someone else exceeds the loss in utility from separation, including losses due to physical separation from one's children, division of joint assets, legal fees, and so forth.” (G. S. Becker, 1976, 10) Tuttavia Becker non fa mancare una certa prudenza: „Although I am arguing that the economic approach provides a useful framework for understanding all human behavior. I am not trying to downgrade the contributions of other social scientists, nor even to suggest that the economist's are more important.“ (ibid)

²⁷⁵ Altrettanto chiaro ed esplicito è il seguente passaggio: “Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungsstandards i) die Normierung, ii) die Vereinheitlichung, iii) die Überprüfbarkeit und iv) die Vergleichbarkeit dessen bezwecken, was Lernende nach dem Durchlaufen bestimmter Bildungsgänge wissen und können sollen”. (Heid, 2007, 33)

omogeneizzazione e regolamentazione dell'apprendimento. Così concepiti gli standard non sono altro che la continuazione dell'operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento vecchia maniera, anche perché la loro formulazione richiede degli *Can Do Statement*, e quindi l'utilizzazione di verbi e di quantificatori per rendere osservabile i comportamenti risultanti dall'apprendimento (cfr. Oelkers, 2005). Verrebbe pertanto da dire: *vino vecchio in botti nuove!* Ma non è proprio così, perché, tanto per restare in metafora, il vecchio vino assume, almeno sulla carta, una nuova qualità, si trasforma in aceto corrosivo, tramite l'assolutizzazione del vincolo. Infatti, uno standard che non sia vincolante in modo inequivocabile perde qualsiasi valenza, mentre gli obiettivi, come ci ricorda Ruhloff, "già a livello concettuale ammettono la possibilità di poter essere mancati" o comunque di poter essere parzialmente raggiunti (Ruhloff, 2007, 55, trad. GG). Lo standard non può invece concedere nulla all'indulgenza. Non è pertanto un caso che si parli anche di cosiddetti *high-stake* standard, che implicano conseguenze esistenziali, ad esempio di carattere finanziario. Abbiamo visto che uno standard è prioritariamente espressione di una norma univoca, quantificabile, ma abbiamo anche considerato che nel contempo esso si riferisce ad una determinata qualità, focalizzabile su un *continuum*. Ciò non vale però all'inverso, nel senso che non ogni qualità, o ogni fenomeno qualitativo, debba riferirsi ad una quantità ed essere standardizzabile (Ruhloff, ibid, 51). Esistono infatti qualità che hanno lo *status* di fenomeni unici, irripetibili e inimitabili. Formazione e agire pedagogico sono processi intimamente legati all'uomo così da rispecchiarne l'unicità²⁷⁶ e da non essere di per sé accessibili alla tecnicizzazione²⁷⁷. Ciò vale tanto per i processi di insegnamento e apprendimento quanto per i risultati di tali processi.

A questo punto dobbiamo chiederci: tutte queste ragioni devono spingere come logica conseguenza al rifiuto di principio dell'uso pedagogico e didattico degli standard? Una risposta a questo interrogativo passa dalla considerazione di alcuni punti: l'uso linguistico corrente che si fa della nozione di *standard*, il senso degli *standard*, e la distinzione tra diversi tipi di *standard*.

Iniziamo con l'uso corrente della nozione la cui semantica nei contesti formativi sembra essere mutata radicalmente rispetto al significato originario: l'esigenza di una definizione precisa e inequivocabile ha lasciato il posto a descrizioni contingenti più o meno aperte e ad applicazione estremamente variegata (cfr. OECD, 1995). Così

"There are several different ways in which standards may be expressed. There are subtle but important differences between statements which start *Students should be taught* ... and those which say *Students should learn*... (...). There are also differences between lengthy discursive statements which set out a general philosophy and brief sentences which read – intentionally – as if they were describing laws. (...)

There is a related problem concerning the degree of detail with which standards should be specified. Very precise definition leads to lengthy documents and to constraint on teachers' flexibility in teaching methods. Insofar as teachers may be lead to teach to all of the detailed targets separately one-by-one, this can also lead to undesirable atomisation of learning. (...) Very broad definitions lead to statements which are open to interpretation at different levels of complexity according to the

²⁷⁶ Si veda al riguardo ad esempio il bel saggio di Francesca Matasci sull'inimitabilità e l'esemplarità della pedagogia di Maria Boschetti Alberti (Matasci, 1987)

²⁷⁷ Cfr. sul problema della tecnicizzazione dei processi formativi la lucida analisi di Luhmann & Schorr, 1988, 115 sgg.

different potential of students. However, such broad definitions might leave the precise definition of standards in the hands of those who set test questions. Thus the choices here have broader policy implications in relation to the degree of authority over curriculum implementation to be delegated to schools.” (OECD, 1998, 69)

Non ha pertanto più molto senso voler attribuire agli *standard* educativi il significato originario della nozione: la realtà linguistica è manifestamente andata oltre e, pur restando una certa scia connotativa, equipara di fatto gli *standard* agli obiettivi di apprendimento nelle loro più disparate versioni. Proprio per questa ragione, la posizione di coloro che fanno un uso estremamente rigido della nozione (cfr. Heid, *supra*) non può essere casuale e va presa alla lettera, perché attivandone *expressis verbis* il significato originario, le conferiscono una forte valenza ideologica.

Rivolgiamoci ora alle diverse tipologie di *standard*, suddivisibili in tre categorie principali, soprattutto in funzione dell’oggetto a cui si riferiscono (cfr. Ravitch, 1995):

- a) *Content standards*: *standard* di contenuto che stabiliscono ciò che deve essere insegnato. Corrispondono in linea di massima ai programmi classici, ancora precedenti all’idea di obiettivo di apprendimento e fondamentali per il paradigma dell’*input-asseessment*.
- b) *Performance standards*: *standard* di prestazione che prescrivono ciò che lo studente deve essere in grado di fare a conclusione di un percorso formativo. In linea di principio, nella sua forma più estrema, interessano esclusivamente l’*output*, vale a dire la prestazione da verificare e controllare, e lasciano agli attori (scuola, insegnanti, ecc.) la scelta dei contenuti e dei metodi. In questo modo rappresentano la continuazione della tradizione della didattica per obiettivi di apprendimento da operationalizzare in funzione dei test di verifica.
- c) *Opportunity-to-learn standards*: *standard* concernenti le condizioni di apprendimento che, nella gestione tradizionale della scuola, non hanno direttamente a che vedere con i programmi, ma con le risorse (qualità degli insegnanti, infrastrutture, impostazione didattica, offerta formativa, ecc.).

Come si può notare, la novità degli *standard*, se di novità si può parlare, non è certo l’aver introdotto nella gestione della formazione contenuti o tecniche innovative. L’essenziale sta nell’accentuazione dei *performance standard* e nel carico paradigmatico o meglio ideologico che ciò comporta. È il trend verso l’economizzazione dell’esistenza e verso la sua subordinazione al mercato che accompagna inequivocabilmente gli *standard* e la loro introduzione nell’ambito formativo, ovvero il tributo richiesto dallo „Zeitgeist“ che diventa particolarmente espliciti in chi, come abbiamo notato, fa un uso rigido della nozione.

Ma l’economizzazione dell’esistenza e della formazione è una sfida a cui non si può rispondere con il rifiuto di principio o con il ripiego negli spazi privilegiati – o presunti tali – della *Bildung* contemplativa, avulsa dalla realtà. Ciò sarebbe fatale. La sfida va invece accolta con una prospettiva di ricostruzione della *Bildung* stessa, e con l’obiettivo, nel caso specifico, di integrare il discorso degli *standard* in un sistema di valutazione e in una formazione capace di rispondere alle esigenze di entrambi, dell’uomo e dell’economia. La sfida culturale che si staglia sullo sfondo non può essere che quella di un nuovo rapporto tra *vita attiva* e *vita contemplativa*, tra cultura della riflessione e razionalità strumentale.

Si può presupporre un ampio consenso attorno alla possibilità reale di poter migliorare la qualità del sistema formativo e all’opportunità che la scuola e i suoi attori vengano chiamati a rendere adeguatamente conto del loro operato. Se questo è il fine, allora sarebbe opportuno

cercare una diversificazione e un equilibrio nell'applicazione degli *standard*, funzionale agli obiettivi e agli oggetti specifici della valutazione. Anzitutto non ci pare né ragionevole né funzionale limitarsi ai *performance standard* e trascurare gli *opportunity-to-learn standard* e i *content standard*. In secondo luogo occorre evitare l'applicazione dei *performance-standard* al microcosmo dei processi formativi e della valutazione individuale, perché quello è l'ambito dell'unicità e della non tecnologizzabilità. Klieme si è espresso in modo chiaro e univoco nel merito: solo se i *performance-standard* non vengono utilizzati per valutare le prestazioni dei singoli allievi, ma servono, in abbinamento con altri indicatori, al monitoraggio del macro-, al limite del mesosistema, potranno contribuire ad un confronto critico e produttivo, sviluppare un potenziale veramente positivo e stimolare il rinnovamento del sistema scolastico (Klieme et al., 2003). Certo bisogna evitare l'ingenuità di pensare che ciò possa andare da sé, giacché lo "Zeitgeist" tende inesorabilmente ad imporsi. PISA ne è un esempio, e inoltre i grandi problemi della standardizzazione sono affiorati nel momento in cui, soprattutto nel mondo anglosassone, aziende private orientate al guadagno hanno avviato lo sviluppo di *test* su grande scala, aprendo la strada al cosiddetto *teaching and learning to the test*. Accettare la sfida significa operare affinché si possa approdare ad un'utilizzazione del concetto di *standard* e delle tecniche di standardizzazione in un modo pedagogicamente sensato, differenziato e di conseguenza adatto ai processi di insegnamento e apprendimento. Una prospettiva che ci pare abbordabile facendo ricorso al concetto di competenza come l'abbiamo proposto (cfr. supra, § 8.2.). Sussiste però un problema evidente: anche gli approcci basati sugli *standard* di prestazione fanno ricorso genericamente al concetto di *competenza*. Lo intendono però nel senso che abbiamo definito riduttivo di capacità, di *skill*, quale attitudine del soggetto agente e, a seguito della dominanza preconizzata per questa categoria di *standard*, concentrano la misurazione su questo tipo di risorsa. In realtà il ricorso ad un concetto di competenza più completo ci permette di prospettare un'applicazione differenziata e funzionale degli *standard* che tenga conto non solo della distinzione tra *competenza* e risorse, ma anche delle diverse tipologie di queste ultime. Le conseguenze di questo approccio sono ancora difficili da prefigurare, ma già si possiamo individuare numerosi punti fermi e trarne le conseguenze. Un aspetto importante attiene al fatto che nei contesti formativi scolastici a carattere generale, come la scuola obbligatoria o i percorsi ginnasiali, è possibile un insegnamento orientato verso le competenze, ma entro limiti oggettivi, insiti nella natura stessa della scuola. Riteniamo pertanto coerente e pedagogicamente opportuno che questi percorsi formativi si concentrino sull'insegnamento e sull'apprendimento delle risorse, vale a dire delle *conoscenze*, delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Evidentemente diverso è il discorso nella formazione professionale, sia quella scolastica, almeno se le istituzioni dispongono di laboratori, sia quella duale basata sull'alternanza tra scuola e lavoro. È dunque ragionevole supporre che, a seconda del contesto formativo, diventino ovvie la possibilità e l'opportunità di una diversificazione della valutazione delle prestazioni dell'apprendimento sia a livello individuale che di sistema. Con il concetto di *competenza* proposto e con il suo potenziale pragmatico disponiamo dei presupposti teorici minimi indispensabili per affrontare ora due compiti fondamentali: cercare una definizione di standard formativo e chiarire la valutazione per quanto attenga distintamente alle competenze e alle risorse. La discussione avviene con riferimento prioritario alla formazione professionale, ritenendo però che, *mutatis mutandis*, abbia valenza per i contesti formativi nel loro insieme.

Valutazione e innovazione

Discutendo gli ostacoli che si frappongono al cambiamento nei contesti formativi, Eisner elenca tre principali fattori di resistenza: le rappresentazioni che gli attori della scuola si fanno dell'insegnamento e di quanto avviene in classe durante la loro infanzia e gioventù, il senso comune professionale²⁷⁸ e infine la struttura organizzativa dell'istituzione scolastica (Ghisla, 1998, 6). Ebbene, poche pratiche educative sono così sensibili a questi fattori di resistenza come quelle valutative. Voler incidere su di esse non significa solo dover fare i conti con ognuno preso singolarmente, ma con l'impatto che producono potenziandosi a vicenda e, in aggiunta, sul terreno fertile delle aspettative sociali, esterne alla scuola, esse pure estremamente reattive rispetto alle questioni della valutazione. A maggior ragione, le probabilità di successo di un programma di cambiamento della prassi valutativa sono direttamente proporzionali alla possibilità di innescarsi sulle pratiche esistenti o su elementi innovativi già *in fieri*, così da evitare la generazione di insicurezze e di meccanismi di radicale rifiuto. Parlare di valutazione di competenze nella formazione professionale di base significa fare i conti con questo quadro di riferimento. E proprio l'opportunità di innestarsi su tendenze già avviate viene a scontrarsi con le riforme degli ultimi anni che hanno spinto la scuola e gli insegnanti all'applicazione della cosiddetta didattica per obiettivi e delle relative pratiche valutative. Valutare competenze così come le abbiamo delineate viene proprio a trovarsi in controtendenza rispetto a questi orientamenti²⁷⁹, ma deve pure guardarsi dalle logiche della valutazione fondate sui criteri di quantificabilità e oggettività mutuati dalle metodologie empiriche delle scienze sociali e applicati, alla valutazione di sistema e al monitoraggio.

12.1.1. Standard per la valutazione nella formazione professionale

Per un ulteriore precisazione terminologica riprendiamo la definizione suggerita da Klieme per cui gli *standard*

“... formulieren verbindliche *Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule*. (...) Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.” (Klieme et al., 2003, 11)²⁸⁰

La definizione mette l'accento sui seguenti aspetti che vanno per così dire rispettati:

- le *richieste* al processo formativo, intese in senso ampio e generale, e tali da riflettere il mandato della scuola,
- *l'indicazione precisa e comprensibile degli obiettivi del lavoro pedagogico, espressi in termini di risultati dell'apprendimento degli allievi*. In questo caso, la richiesta si riferisce ai risultati dell'apprendimento, da formulare in modo preciso e comprensibile.

²⁷⁸ Eisner usa la formulazione seguente: gli insegnanti “... forms of professional adaptation that enable them to cope with the numerous demands that constitute their professional life.” (Eisner, 1994, 7) Per un discussione del concetto di “senso comune professionale” cfr. Ghisla, 1998.

²⁷⁹ Si veda per un sistematico confronto tra pratiche di valutazione tradizionale e valutazione di competenze ad esempio Scallan, 2004, 23 sg

²⁸⁰ Notiamo che il testo di Klieme è stato adottato a livello svizzero come opera di riferimento per le riforme avviate da parte della Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione (CDPE) nell'ambito del progetto Harmos e in questo contesto anche fatto tradurre in francese.

Più oltre, Klieme suggerisce la formulazione degli *standard* in termini di competenze e presuppone, affinché ciò sia possibile, la disponibilità di modelli teorici di *competenza*. In questo modo gli *standard* possono rispondere a due funzioni principali (ibid, 12 sg.):

- i) la prima *orientativa* nel senso che, riprendendo il senso classico dei piani formativi, indicano alle scuole gli obiettivi vincolanti, creando trasparenza, fornendo un quadro di riferimento agli insegnanti e creando uno spazio d'azione autonoma per le scuole stesse;
- ii) la seconda *valutativa* in quanto devono permettere il controllo dell'acquisizione delle competenze da parte degli allievi e il monitoraggio del sistema.

Nel merito della seconda funzione è importante riprendere le precisazioni di Klieme:

“So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (Bildungsmonitoring), und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (Schulevaluation). Die Standards können auch Hinweise geben für die individuelle Diagnostik und Förderung. *Allerdings legt die Expertise Wert darauf, dass Tests, die im Bildungsmonitoring und für die Schulevaluation eingesetzt werden, solche Individualdiagnostik aus methodischen Gründen meist nicht erlauben. Von einer Verwendung der Standards bzw. standardbezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung wird abgeraten.*” (corsivo GG) (ibid, 12)

L'indicazione è chiara ed esplicita: test sviluppati per il monitoraggio del sistema scolastico non possono, per ragioni soprattutto metodologiche, essere utilizzati per la valutazione individuale delle prestazioni degli allievi, per la certificazione. Possiamo riassumere, sottolineando che degli standard nella formazione professionale traducono un profilo di competenze in richieste specifiche all'insegnamento e all'apprendimento in azienda e a scuola. Essi definiscono le competenze e le risorse necessarie per affrontare situazioni professionali e, più in generale, esistenziali, in quanto risultati dell'apprendimento e in una forma che li renda verificabili. A tale scopo può essere opportuno indicare dei compiti o delle attività riferite ai diversi livelli di acquisizione delle competenze e, più precisamente, a situazioni significative per le competenze stesse. In linea di principio gli *standard* possono servire sia alla valutazione individuale (formativa, sommativa, certificativa) attuata dagli insegnanti sia alla valutazione dei sistemi a scopi di monitoraggio. Tuttavia queste due funzioni devono essere chiaramente distinte e far ricorso a strategie, metodologie e tecniche diverse.

Il profilo di competenza fornisce la base per la definizione degli *standard*. Di conseguenza il concetto di standard che proponiamo comprende le seguenti componenti:

- a) la definizione di ogni singola competenza,
- b) la lista delle risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti) riferita alle situazioni di ogni competenza,
- c) esempi di attività (specifiche per ogni professione e per gli ambiti extraprofessionali) per ogni competenza (se del caso per ogni livello di acquisizione della competenza),
- d) l'indicazione della scala di acquisizione delle competenze con la precisazione del livello minimo di acquisizione.

La fig. 31 illustra le diverse componenti dello standard di formazione professionale:

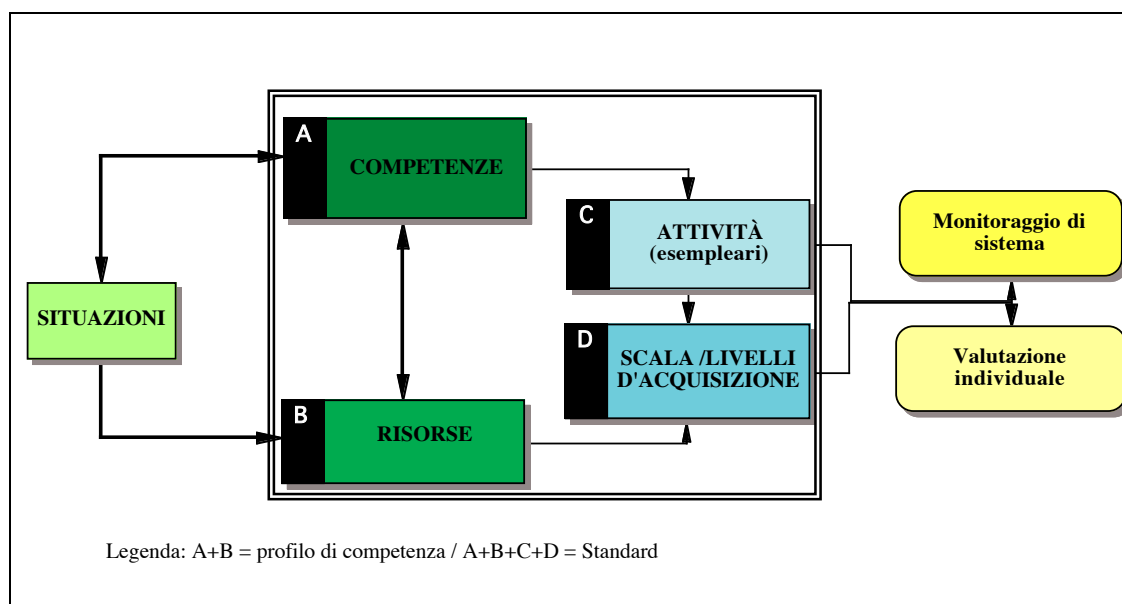


Fig. 32: Standard di formazione professionale

La scala d'acquisizione delle competenze

Le competenze si danno in situazione grazie all'attivazione e applicazione di risorse per agire e affrontare i compiti che la situazione stessa pone. A rigor di logica, la valutazione di una *competenza* può quindi avvenire solo in situazione. Diversamente, la valutazione per le risorse è possibile anche indipendentemente dal contesto di applicazione.

Teoricamente una competenza può essere valutata per la sua esistenza o inesistenza, quindi su una semplice scala nominale a due valori. Di una persona si può in effetti affermare che sia o competente o incompetente, ma ciò corrisponderebbe ad una semplificazione della realtà a dir poco problematica. Una persona può in verità svolgere più o meno bene un compito e quindi essere più o meno competente, cosicché la definizione di livelli rispettivamente di una scala ordinale di acquisizione delle competenze è di fatto indispensabile, e rende necessaria l'adozione di criteri definitivi per ogni livello. Assumiamo quindi, anche con riferimento alla ricerca relativa alle competenze delle persone esperte (cfr. DREYFUS & DREYFUS, 1987), che lo sviluppo di una *competenza* contempli una molteplicità di schemi e modelli d'azione che permettono di svolgere un'attività in molti modi e secondo livelli di competenza diversificati²⁸¹. Sono però anche ragioni di natura autenticamente didattica che legittimano questo assunto. È impensabile che, salvo eccezioni, una persona che apprende possa padroneggiare una *competenza* da un momento all'altro, necessario è piuttosto un percorso lungo e complesso. Da un punto di vista pedagogico e didattico, occorre in particolare poter evidenziare e documentare il progresso di avvicinamento, magari a taponi, alla padronanza sicura e affidabile di una competenza.

²⁸¹ DREYFUS & DREYFUS assumono un percorso che porta dal novizio all'esperto passando per i livelli del novizio avanzato, del competente e dell'abile. (Cfr. ATHERTON J S (2003) Doceo: Competence, Proficiency and beyond [On-line] UK: Available: <http://www.doceo.co.uk/background/expertise.htm#DREYFUS> / 30.4.2008). Per altri modelli con altre configurazioni di competenza si veda ad esempio SCHMID-RATHJENS, 2007; SONNTAG & SCHMIDT-RATHJENS, 2004.

Nel nostro lavoro abbiamo adottato una scala di sei livelli (cfr. tab. 27), realizzata nell'ambito del progetto di sviluppo del piano formativo per Assistenti di farmacia (AsF). La scelta dei livelli può dipendere da molti fattori legati alla tradizione, alla complessità delle competenze, a fattori contingenti. Come abbiamo visto in precedenza a livello europeo si riscontrano scale di livelli diversi²⁸². La nostra scelta è determinata dal fatto che la tradizione pedagogica svizzera è fondata su un sistema di valutazione di sei valori, noto a tutti e parte del senso comune educativo. Vi sono buone ragioni per ritenere che dall'uso di una scala familiare possa facilitare il fondamentale passaggio da una valutazione riferita alla norma ad una valutazione riferita al contenuto richiesta dall'approccio per competenze. Vanno però considerati anche i rischi sia di confusione con la scala tradizionale o anche con tassonomie abbastanza diffuse come quella di Bloom, sia di una facile ricaduta in pratiche acquisite e di routine.

I livelli della scala descrivono le caratteristiche (qualità, peculiarità) dell'attività attuata per affrontare una situazione o le diverse situazioni di una competenza. Il grado di complessità crescente è legato ad un criterio applicato ad ogni livello a partire dal primo, considerato come livello d'entrata:

- 1) *Transfer*: corrisponde alla capacità di applicare risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti) rispettivamente competenze a situazioni diverse da quelle in cui sono state apprese o attivate originariamente.
- 2) *Autonomia*: significa la capacità di svolgere attività in modo indipendente, facendo ricorso a risorse proprie e senza un aiuto diretto.
- 3) *Affidabilità*: intende la capacità di svolgere attività in modo sicuro, credibile e con costanza.
- 4) *Complessità*: si riferisce alla capacità alla capacità di svolgere attività con elevate esigenze, poco strutturate e mutevoli.
- 5) *Creatività*: corrisponde alla capacità di pensare in alternative e di creare ed applicare soluzioni che non siano di routine ma particolarmente adeguate alle attività richieste da una situazione. In questo senso la creatività non ha una connotazione assoluta, ma è da intendere in modo relativo, rapportato alle situazioni.

L'applicazione dei criteri alla definizione di ogni livello permette di fissare degli indicatori che vengono tradotti in attività specifiche verificabili in situazione. Il livello quattro corrisponde allo *standard* minimo che deve essere raggiunto nella formazione professionale di base. Questa scala è fondamentalmente compatibile con la scala che la commissione dell'Unione Europea ha sottoposto al Parlamento europeo per l'allestimento del quadro di riferimento europeo per il *life long learning*²⁸³. Partiamo dall'ipotesi che i primi quattro livelli della scala europea corrispondano al livello della formazione professionale di base e che possono quindi essere messi in relazione con la nostra scala di sei livelli.

²⁸² Cfr. Vgl. dazu: WINTERTON et al., 2005; EU-KOMMISSION, 2006

²⁸³ Informazioni nel merito: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html / 31.5.08

Livello di competenza			Esempio di attività*	Scala UE
Definizione		Criterio		
1	L'apprendista gestisce alcune semplici situazioni, ben definite e strutturate sotto diretta sorveglianza o con la possibilità di richiedere facilmente delle informazioni ulteriori	(livello d'entrata)	L'apprendista racconta spontaneamente da un punto di vista soggettivo di problemi culturali e sociali come ad esempio l'integrazione di allievi stranieri nella classe.	(UE 1) Lavorare o apprendere con istruzioni dirette e in un contesto strutturato.
2	L'apprendista gestisce situazioni simili, semplici, chiaramente definite e strutturate, con possibilità di richiedere facilmente complementi di informazione.	Transfer	L'apprendista racconta in modo realistico di problemi culturali e sociali come ad esempio l'integrazione di allievi stranieri nella classe, indicando fatti e facendo domande di chiarificazione e comprensione.	(UE 2) Lavorare o apprendere con istruzioni dirette e in un contesto strutturato con una certa autonomia.
3	L'apprendista di farmacia gestisce in maniera indipendente situazioni simili, semplici e di routine, chiaramente definite e strutturate in un contesto conosciuto.	Transfer + autonomia	L'apprendista racconta in modo realistico di problemi culturali e sociali come ad esempio l'integrazione di stranieri nella scuola, in azienda ecc.,con un linguaggio appropriato, indicando fatti e formulando domande e problemi.	
4	L'apprendista gestisce in maniera indipendente e affidabile situazioni simili, di routine in contesti diversi tra loro.	Transfer + autonomia + affidabilità	L'apprendista racconta in modo realistico di problemi culturali e sociali come ad esempio l'integrazione di stranieri nella scuola, in azienda ecc.,con un linguaggio appropriato, indicando fatti e formulando domande e problemi. Discute i problemi in modo critico e si fa una propria opinione.	(UE 3) Assumere responsabilità per attività di lavoro o di apprendimento. Nella ricerca delle soluzioni ai problemi, adattare il proprio comportamento alle condizioni specifiche.
5	L'apprendista gestisce in maniera indipendente e affidabile situazioni simili, impegnative, poco definite e strutturate (complesse).	Transfer + autonomia + affidabilità + complessità	L'apprendista racconta in modo realistico di problemi culturali e sociali come ad esempio l'integrazione di stranieri nella scuola, in azienda ecc.,con un linguaggio appropriato, indicando fatti e formulando domande e problemi. Discute i problemi in modo critico e si fa una propria opinione e fa proposte per soluzioni nel proprio contesto di vita e professionale.	(UE 4) Essere attivo in contesti di lavoro e di apprendimento entro parametri di regola conosciuti, ma che possono mutare. Controllo del lavoro di routine di altre persone, con assunzione di una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di tali attività di lavoro o di apprendimento.
6	L'apprendista gestisce, in maniera indipendente, affidabile e creativa tenendo conto di possibili alternative, nuove	Transfer + autonomia + affidabilità + complessità	L'apprendista racconta in modo realistico di problemi culturali e sociali come ad esempio l'integrazione di stranieri nella scuola, in azienda ecc.,con un	

situazioni impegnative, poco definite e strutturate (complesse).	+ creatività	linguaggio appropriato, indicando fatti e formulando domande e problemi. Discute i problemi in modo critico e si fa una propria opinione e fa proposte per soluzioni nel proprio contesto di vita e professionale tenendo in considerazione possibili alternative.	
<p>* Si riferisce alla situazione 1 della competenza 12 „L’assistente di farmacia nel contesto socio-culturale“, cfr. tab. 16</p> <p>** La scala UE completa si basa su tre descrittori principali: qui prendiamo in considerazione solo il descrittore <i>competenza</i>, mentre <i>conoscenze</i>, <i>capacità</i>, considerate risorse nella nostra terminologie, vengono data quale presupposto.</p>			

Tab. 19: Scala di acquisizione delle competenze (definizioni, criteri, esempi di attività, confronto scala UE)

Il processo di valutazione delle competenze implica di tenere in considerazione alcune importanti indicazioni. Vi è anzitutto il principio che si acquisisce *competenza* in maniera progressiva e continuativa, benché per niente lineare, sull’arco di tutto un percorso formativo. Di conseguenza la sua valutazione definitiva può avvenire solo a conclusione dello stesso, presupponendo che le tappe dell’apprendimento che, come detto, possono anche sovrapporsi ed implicare delle andate e ritorno, possano essere rappresentate della scala di acquisizione. Il livello minimo dovrà essere raggiunto alla fine della formazione, il che non esclude evidentemente la possibilità di arrivarci già durante il percorso. Questo approccio costituisce un vero e proprio mutamento del paradigma valutativo che mette gli insegnanti nella condizione di dover ripensare la propria pratica, almeno in due direzioni: la valutazione (evidentemente anche l’insegnamento) va concepita come un atto progressivo da distribuire sull’arco di tutto il percorso formativo e il giudizio è relativo ai progressi – non necessariamente lineari – che lo studente fa sulla scala d’acquisizione. In questo senso le valutazioni intermedie sono sempre di tendenza e provvisorie nella prospettiva della valutazione finale. Il meccanismo che permette di comprendere la portata di questo mutamento di paradigma è dato dal fatto che lo studente nei giudizi intermedi non deve raggiungere la “sufficienza”, il livello designato sulla scala di acquisizione, ma può benissimo aver fornito buone o eccellenti prestazioni situandosi ad un livello inferiore. La valutazione avviene su due basi: l’una è data dalle risorse, l’altra dalle attività svolte in situazione (reale o simulata). Ciò presuppone non solo che le situazioni siano state introdotte e siano ben note agli studenti, ma che siano il punto di riferimento sistematico dell’attività didattica. In altri termini: le attività relative alle situazioni di una competenza devono potere essere esercitate *realiter* o in simulazione e quindi osservate e valutate.

Da un punto di vista metodologico, l’utilizzazione di una scala a carattere normativo-descrittivo pone problemi d’interpretazione non indifferenti da cui dipendono, in definitiva, validità e comparabilità dei risultati della valutazione. Che questi problemi attengono in particolare al significato dei criteri adottati per definire i livelli della scala è del tutto evidente: in che misura vengono compresi in modo sufficientemente coerente da chi valuta e in che misura possono essere applicati a realtà formative diverse, ad esempio a professioni diverse? Queste sono le domande cruciali da porre. Gli esempi di attività formulati per ogni livello hanno esplicitamente lo scopo di migliorarne la coerenza interpretativa, ma è pure palese che gli esempi non possono bastare per assicurare una validità sufficiente. Questa è

legata, per la scala proposta, alle basi teoriche e ad una verifica intersoggettiva da parte delle persone coinvolte nel progetto che ha portato al suo sviluppo²⁸⁴.

Valutazione delle risorse e valutazione delle competenze

La scala di valutazione appena illustrata si riferisce alle competenze come tali. Abbiamo indicato come la sua utilizzazione sia strettamente legata alle due basi della valutazione delle competenze: le risorse e le competenze in quanto tali. Resta ora da chiarire proprio il rapporto tra valutazione delle risorse e valutazione delle competenze, questione che affrontiamo sulla scorta di una metafora.

Il professionista esperto o competente, prendiamo come esempio un medico, è presumibilmente quello che dispone di adeguate *conoscenze*, di adeguate *capacità* e di *atteggiamenti* consoni alla sua professione. Queste risorse prese ognuna per sé non sono sufficienti per assicurare la qualità di un medico, esse devono comporsi così da costituire un buon profilo, un amalgama che dipenderà tanto dal soggetto quanto dal contesto in cui opera. La considerazione è essenziale anche ai fini della valutazione. Infatti, se ci si limitasse a valutare le conoscenze, quindi aspetti prevalentemente cognitivi, difficilmente se ne potrebbe dedurre il livello di *competenza* e altrettanto succederebbe se ci si limitasse singolarmente alle altre due risorse. La parzialità e la limitatezza del giudizio sulle singole risorse è di per sé ovvia, ma non sempre facile da evitare, così nei contesti di apprendimento formale come la scuola ci si è affidati per lo più all'ipotesi di un buon valore predittivo della padronanza delle singole risorse o perlomeno di una buona media delle stesse. Anche per questa ragione assistiamo sempre più alla messa in discussione del valore di quei giudizi scolastici, perché incapaci di esprimersi sulle competenze e, di riflesso, di scarso significato per il valore e per il riconoscimento dei relativi certificati.

Un giudizio attendibile della perizia e della bravura di un medico sarà dunque possibile solo valutandolo in situazione reale, quando cioè deve mettere in atto, manifestare le proprie competenze. In questo modo si potrà andare oltre l'inferenza legata alle singole risorse e si disporrà di due basi essenziali su cui fondare il giudizio: l'osservazione dell'azione, nel momento in cui il medico instaura una relazione con il paziente e la considerazione del risultato. Il *processo* e il *prodotto* sono pertanto indispensabili per una compiuta valutazione delle competenze. L'esempio del medico non l'abbiamo scelto a caso. Infatti è noto che la formazione dei medici avviene in buona parte in ambito pratico e la certificazione definitiva delle sue competenze fa seguito a periodi prolungati di attività di assistenza sul campo. Si nota dunque come da un punto di vista didattico generale e della valutazione in particolare l'integrazione tra teoria e pratica, tra studio, riflessione e azione sia fondamentale. D'altra parte, l'esempio del medico illustra anche la problematicità del ricorso al risultato dell'azione professionale quale elemento valutativo. Se per molte professioni, come ad esempio il cuoco o il falegname, il prodotto del lavoro, essendo materiale e facilmente controllabile può fornire una testimonianza attendibile e incontrovertibile della qualità della prestazione, per il medico, o anche per l'insegnante e tante altre professioni che si fondano su una relazione umana, ciò non è necessariamente il caso ed è all'origine di problemi di valutazione non indifferenti.

²⁸⁴ La validazione intersoggettiva della scala è avvenuta da parte degli esperti coinvolti nel progetto di realizzazione del nuovo programma di formazione di base per assistenti di farmacia e, ulteriormente, nell'ambito di consultazioni promosse sull'intero piano di formazione. È attualmente in corso una validazione empirica della scala, cfr. supra § 11.1.7.

Per quanto riguarda l'applicazione delle competenze in situazione reale, la scuola ha la possibilità di fare ricorso alle simulazioni che possono esser più o meno vicine alla realtà e rappresentare l'azione finale nella sua completezza (ad esempio predisponendo i sintomi di una malattia in modo sufficientemente realistico) o solo in parti di essa (ad esempio discutendo di casi).

L'esempio del medico è applicabile, *mutatis mutandis*, a qualsiasi professione sia essa più intellettuale come ad esempio quella dell'insegnante o quella dell'economista, oppure più concreta e pratica come quella del falegname o dell'elettricista. È per contro molto più difficile usarla nei contesti scolastici non professionalizzanti dove la formazione ha carattere generale o al limite propedeutica ad un'attività professionale. In questi contesti occorrono dei riferimenti a situazioni della vita reale di tipo generale con cui comunque ogni persona ha la possibilità di essere confrontata ad esempio in quanto cittadino, in quanto consumatore, in quanto sportivo oppure persona bisognosa di cure, ecc.²⁸⁵

Graficamente le situazioni di valutazione si possono collocare su un continuum che scorre tra due poli che vanno dai contesti di apprendimento scolastico formale (A) ai contesti di apprendimento nell'ambito dell'azione reale (B) (fig. 33).

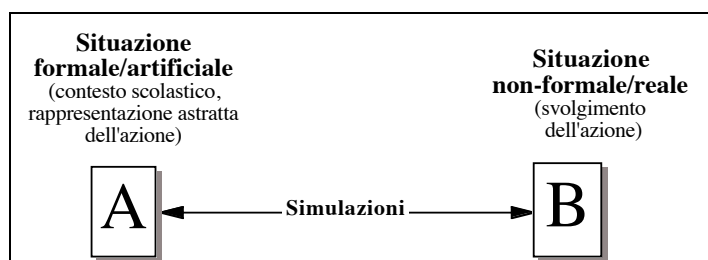


Fig. 33: Continuum valutativo

Tra i poli (A) e (B) si collocano situazioni intermedie che simulano la realtà in modo parziale o totale. L'apprendista che, fino all'avvento della scuola istituzionalizzata, imparava il proprio mestiere nella bottega dell'artigiano rappresenta l'esempio classico per il polo (B), il liceale che si prepara ad una futura formazione accademica (magari non ancora scelta) e che mira all'acquisizione di una cultura indipendente dalla realtà professionale specifica è l'esempio per il polo (A). A questi due contesti se ne può aggiungere uno attinente alle situazioni informali dove avviene un apprendimento effettivo e che richiede una ricostruzione ai fini di certificazione. L'informatico che ha acquisito perizia come autodidatta e la vuole far riconoscere rappresenterebbe questo terzo polo.

Veniamo ora alla questione cruciale: valutazione risorse vs. competenze. Dopo quanto osservato risulta evidente che valutare risorse e valutare competenze sono due operazioni distinte che richiedono strategie e strumenti diversi. La fig. 34 ci aiuta ad illustrare il problema in modo mirato: le risorse (I) possono essere valutate in contesti scolastici istituzionalizzati, con strumenti e strategie tradizionali e senza particolari difficoltà: esami e test, interrogazioni o anche piccoli lavori di una certa complessità che corrispondano a situazioni didattiche mirate e "puntuali" servono per verificare la padronanza di risorse molto specifiche, soprattutto conoscenze e, in parte, capacità. Gli atteggiamenti

²⁸⁵ È questa tra l'altro una delle ragioni che ha spinto negli ultimi anni la formazione scolastica a carattere generale (scuola dell'obbligo, liceo) a voler privilegiare competenze di carattere trasversale che possano essere utilizzate in contesti molto diversi e, così facendo, anche a correre il rischio di trascurare le conoscenze (o i saperi) disciplinari. Si veda per questa discussione ad esempio Rey, 1996.

meriterebbero un discorso a parte essendo dell'ordine del normativo e del valoriale. Per contro la valutazione delle competenze (II) necessita di situazioni complesse che si possono, come già indicato, almeno parzialmente creare artificiosamente, ma che preferibilmente debbono essere disponibili *realiter*. Nel contesto scolastico situazioni di questo genere possono coincidere con dei progetti che si svolgono su un arco di tempo prolungato e che permettono di prendere in esame sia il processo che il prodotto. Nei contesti reali, soprattutto *on the job*, le condizioni sono di per sé ottimali, ma comportano la soluzione di problemi metodologici da non sottovalutare.

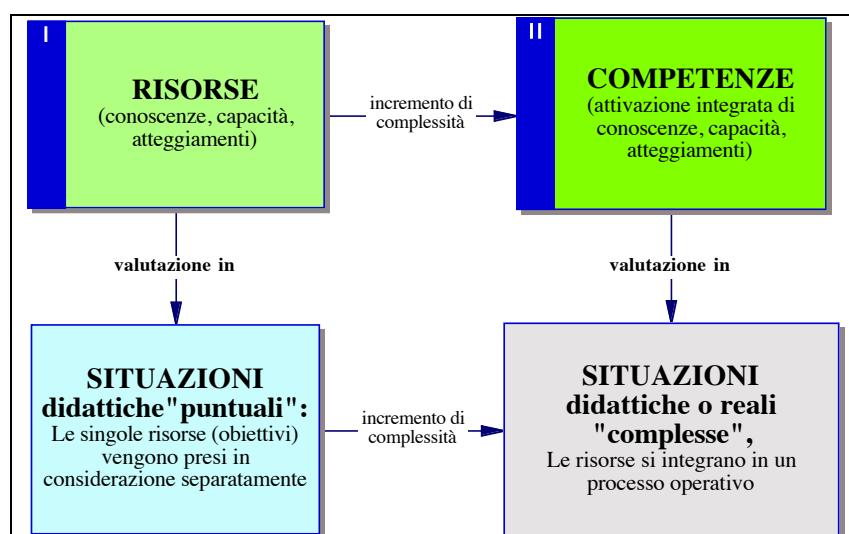


Fig. 34: Valutazione di risorse e competenze

La distinzione tra valutazione delle risorse e valutazione delle competenze può contribuire a chiarire una problematica valutativa che negli ultimi anni si è viepiù intricata, in special modo nel contesto scolastico. Come abbiamo sottolineato nell'introduzione a questo capitolo, all'osservatore si presenta un quadro valutativo viepiù complicato, non solo a seguito dell'avvento di pratiche di monitoraggio dei sistemi, ma anche in conseguenza dell'utilizzo di un concetto di *competenza* vago, polisemico e carente di fondamenti teorici. La pretesa della scuola di valutare competenze quando in realtà non fa per lo più che proseguire una prassi tradizionale di verifica di singole risorse, soprattutto conoscenze, rivestite dei panni di obiettivi di apprendimento, è una delle principali conseguenze di questa mancanza di chiarezza. Ovviamente è anche la conseguenza di una pedagogia e di una didattica che si sono votate in modo sovente ingenuo alla pedagogia dell'azione nel solco della tradizione inaugurata dalla "scuola attiva" e rinnovata da un costruttivismo pedagogico mai veramente elaborato²⁸⁶.

La scuola in quanto istituzione formativa può e deve integrare elementi di realtà, ma riteniamo che ignorare i limiti di questa possibilità sia illusorio e fatale e porti ad aspettative irrealistiche e controproducenti. Il contesto didattico è per sua natura un contesto artificiale, salvo che per taluni aspetti del vissuto personale e sociale, ed è indispensabile che le pratiche, non da ultimo quelle valutative, rispettino questa identità. Se l'attività didattica può e deve assumere un orientamento teso allo sviluppo di competenze, è altrettanto vero che lo

²⁸⁶ Per una discussione del problema si veda ad esempio Diesbergen, 1998

dovrebbe fare concentrandosi sul suo compito principale, l'acquisizione delle risorse. Di conseguenza anche la valutazione nel contesto scolastico deve mettere l'accento sulle risorse, il che non significa rinunciare alle competenze. Si tratta di una questione di priorità pedagogico-didattiche. Il discorso si fa evidentemente interessante nel momento in cui si entra nell'ottica di una formazione, soprattutto quella professionale, dove il rapporto tra realtà formativa e mondo del lavoro è già istituzionalmente radicato come nel sistema duale, oppure è in fase di ripensamento e ridefinizione come laddove si offrono ad esempio ai liceali opportunità di svolgere momenti formativi in contesti lavorativi²⁸⁷. La considerazione strutturale del mondo esistenziale, sia esso professionale o extraprofessionale, offre possibilità già note e sfruttate nella formazione in alternanza, ma ancora in buona parte da esplorare per altre modalità formative.

12.1.2. Principi e criteri per la valutazione didattica e di sistema

Vediamo ora di discutere i criteri di una valutazione che rientri nella logica del rapporto didattico. Affrontiamo il problema distinguendo tra principi etici e criteri pedagogico-didattici (cfr. Ghisla, 2001) e concentrandoci sulla valutazione didattica. Infatti principi e criteri di questa tipologia di valutazione sono orientativamente validi anche per la valutazione di sistema, che comunque, in definitiva, deve rispondere ai criteri e alle regole dell'attività scientifica e della ricerca empirica

Etica della responsabilità e della trasparenza

Due principi etici fondamentali, tra di loro interdipendenti, possono ispirare l'atteggiamento e la pratica della valutazione. Il primo è il principio di un'*etica della responsabilità*. La valutazione dei risultati dell'apprendimento individuale è in tutte le sue forme un atto di assunzione di responsabilità personale oltre che istituzionale. Soprattutto quando si tratta di valutazione certificativa, in essa culmina e si conclude la relazione tra persona che valuta e persona valutata, permettendo all'insegnante o al formatore di ritirarsi dal *contratto didattico* e allo studente di accedere all'*autonomia* con la consapevolezza delle proprie risorse. Di conseguenza l'atto è di pari rilevanza per entrambi gli attori coinvolti. Da un lato assumono tutta la loro significatività pedagogica e didattica le conoscenze, l'intuizione e la sensibilità dell'insegnante rispetto all'allievo, dando al principio *chi insegna valuta* un senso umano profondo. Dall'altro lato per lo studente, oltre alla presa di coscienza delle proprie risorse, acquisisce valore simbolico la conclusione di un rapporto di dipendenza.

Assumere esplicitamente l'etica della responsabilità come principio guida della valutazione comporta un gesto di fiducia nei confronti della persona che valuta e a cui si permette di portare a termine la relazione formativa e quindi il proprio mandato professionale. Ciò implica l'accettazione di una professionalità non priva di una dimensione sostanzialmente soggettiva in quanto l'atto valutativo non può esserne depurato per ragioni tanto di sostanza (presenza a tutti gli effetti della persona nell'atto valutativo) quanto di carattere tecnico (impossibilità di adottare sistematicamente procedure scientifiche a livello di valutazione didattica).

Il gesto di fiducia va rivolto anche alla persona valutata con la conseguenza ad esempio che possano essere presi in considerazione elementi di autovalutazione.

Il secondo principio è quello di un'*etica della trasparenza*. Per l'insegnante trasparenza significa rivelare e rendere accessibile il proprio operato in generale, ma soprattutto nei

²⁸⁷ Cfr. al riguardo esperienze in diversi paesi europei come l'Italia e l'Inghilterra (Bonoli & Ghisla, 2008)

confronti dell'allievo, dell'istituzione e, non da ultimo, di sé stesso. L'essere trasparente ha quindi a che fare *in primis* con una presa di coscienza che rende l'insegnante consapevole e poi con la necessità di rendere conto all'istituzione e allo studente, entrambi suoi contraenti. La trasparenza origina intersoggettività, passiva e attiva. Passiva perché crea le necessarie premesse affinché i differenti attori abbiano la possibilità di verifica e di controllo, attiva perché offre all'allievo l'opportunità di una partecipazione e agli insegnanti l'occasione di collaborare. Trasparenza significa però anche condivisione della responsabilità con l'istituzione e quindi contenimento (relativizzazione) della responsabilità del singolo.

Mettiamo l'accento sulla necessaria complementarità e sull'equilibrio tra questi due principi etici in quanto l'attuale tendenza a favore dell'*output-assessment* accentua il controllo esterno dei processi di formazione e comporta un ridimensionamento dei margini di responsabilità degli insegnanti. Occorre per contro favorire l'assunzione consapevole di responsabilità così da impedire derive di scorrettezza e iniquità, e assicurare l'esercizio di trasparenza che di fatto mette in atto un controllo intersoggettivo.

Criteri pedagogico-didattici

Spostiamoci dal fronte dei principi etici a quello didattico e – restando nei limiti di questo lavoro – indichiamo sommariamente alcuni criteri che dovrebbero presiedere alla valutazione. Il loro carattere operativo li colloca nella dimensione didattica dell'impostazione della valutazione e delle relative scelte metodologiche:

- *Coerenza didattica* (nel senso di continuità e sintonia tra percorso didattico e processo valutativo);
- *Chiarezza e leggibilità* (nel senso di trasparenza nelle finalità, nell'oggetto e nei metodi);
- *Condivisione e coinvolgimento* (nel senso di responsabilizzazione della persona valutata);
- *Applicabilità ed economicità* (nel senso di una presupposta competenza della persona che valuta e di risorse ragionevoli da investire);
- *Validità e affidabilità* (nel senso che l'applicazione dei primi quattro criteri è premessa per una valutazione che valuti effettivamente ciò che pretende di valutare e per una riutilizzazione affidabile degli strumenti in contesti analoghi).

12.2. Esempi di valutazione di competenze

12.2.1. Valutazione di una competenza a carattere tecnico

Illustreremo ora più in dettaglio la valutazione di una *competenza* che metodologicamente si fonda sui concetti e sui principi finora discussi, ma che non utilizza la scala di valutazione essendo questa il risultato di un progetto meno recente. L'esempio si riferisce alla competenza professionale dell'informatico già presentata in precedenza e definita nell'ambito di un progetto di innovazione della formazione professionale di base di una grande azienda delle telecomunicazioni (cfr. Swisscom/BDI, 2002; Ghisla & Zraggen, 2004a). Trattandosi di una competenza complessa che richiede la mobilitazione di risorse differenziate, anche il dispositivo semisperimentale di valutazione risulta essere particolarmente elaborato e va in ogni caso sottolineato che, avendo carattere esemplare, si presta soprattutto per mettere in evidenza e discutere le implicazioni della valutazione delle

competenze. I singoli strumenti proposti possono tuttavia fornire utili riferimenti per l'elaborazione di strategie e modalità in diversi ambiti valutativi.

Contesto e metodologia

Gli apprendisti coinvolti disponevano di un accompagnamento personale (*coaching*) che ha consentito loro di allestire un programma formativo personalizzato da svolgere prevalentemente nell'ambito di progetti in azienda. La sperimentazione che riproponiamo in questa sede mirava alla valutazione della competenza come tale, ma anche alle risorse, considerate pertanto quali importanti indicatori da non trascurare per il giudizio sulla competenza stessa²⁸⁸. 24 apprendisti di informatica, suddivisi in due gruppi, di cui uno sperimentale, l'altro di controllo, sono stati raggruppati durante una giornata di lavoro e hanno affrontato un compito ben preciso: elaborare un'offerta che corrispondesse alla seguente competenza:

L'apprendista è capace di elaborare un'offerta per un sistema di dotazione informatica completa e tecnicamente all'avanguardia per i bisogni una piccola azienda di servizi. Il cliente deve essere in grado di fare delle scelte sulla base di varianti presentate con chiarezza e adeguatamente documentate. Da tenere in considerazione sono i costi d'investimento che di gestione.

Il compito, assegnato in presenza, richiedeva lo sviluppo di un modello informatico completo, con a disposizione le seguenti risorse: il cliente quale fonte di informazione, accesso internet, materiale personale. ca. una giornata di lavoro strutturata in modo da prevedere la possibilità di contatti con il cliente e soprattutto la presentazione allo stesso dell'offerta definitiva. Processo e prodotto di lavoro hanno dunque costituito i pilastri della sperimentazione, mettendo i formatori nelle condizioni di osservare e valutare entrambi e permettendo di dare voce in capitolo anche agli apprendisti stessi. Ciò è avvenuto sulla base di strumenti sviluppati secondo lo schema seguente (fig. 35):

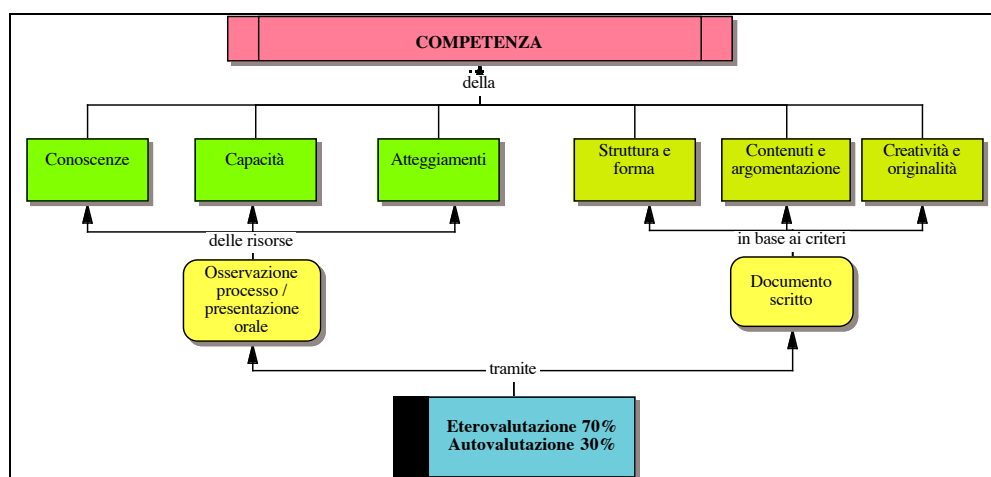


Fig. 35: Schema di valutazione integrata di una competenza

La valutazione da parte dei formatori (alias cliente, eterovalutazione) è avvenuta attraverso le seguenti componenti specifiche:

²⁸⁸ Presentazione dell'approccio metodologico e dei risultati: Ghisla & Zraggen, 2004b

- valutazione di ognuna delle risorse tramite un'apposita tabella di osservazione contenente indicatori,
- valutazione del documento di presentazione scritto con riferimento ai criteri,
- valutazione d'insieme della competenza.

L'autovalutazione da parte degli apprendisti ha dal canto suo toccato i seguenti aspetti:

- compilazione di un questionario riferito alle risorse (scala di valori per ogni item),
- valutazione delle tre risorse,
- valutazione d'insieme della competenza.

Il giudizio complessivo sulla competenza, comprendente dunque la valutazione delle risorse, è confluito con una ponderazione del 70% per l'eterovalutazione del 30% per l'autovalutazione nel giudizio finale.

La tab. 20 illustra la strutturazione della competenza sotto forma di tipologie conoscitive e dimensioni.

COMPETENZA	RISORSE	Tipologia conoscitiva	Dimensioni (item)
	CONOSCENZE	Dichiarativa	Concetti (padronanza dei)
	CAPACITÀ	Procedurale/cognitiva	Metodo di lavoro (ML): • tecnica di apprendimento e di lavoro sistematica • strategie di pensiero e di apprendimento analitiche • modalità di lavoro mirate
		Procedurale/comunicativa	Capacità comunicative (CC)
		Procedurale/comunicativa	Buone maniere (BM)
		Procedurale/tecnica	Tecniche di presentazione (orali e scritte) (TP)
		Procedurale/tecnica	Gestione progetti*
		Procedurale/sociale	Lavoro d'équipe*
	ATTEGGIAMENTI		Autonomia (A)
			Affidabilità (AF)
			Atteggiamento ecologico (AE)
			Motivazione/impegno (MI)
			Rapportarsi al cliente (RC)
			Resistenza allo stress (RS)
			Apertura verso la critica e capacità di gestire conflitti*
			Flessibilità*

Tab. 20: Risorse per la formazione degli apprendisti in informatica e criteri di giudizio

* Dimensioni non prese in considerazione per la simulazione

Per permettere agli apprendisti di giudicare le proprie risorse si è approntato un questionario con un totale di 19 affermazioni da valutare su una scala di 5 valori. La tab. 21 esemplifica uno degli item presi in considerazione (tecnica sistematica di apprendimento e di lavoro).

Competenza / risorsa	Dimensione	Affermazioni	L'affermazione coincide con il mio modo di fare				
			perfettamente	molto	parzialmente	poco	per niente
2. Capacità	2.1 Metodo di lavoro 2.1.1 Tecnica sistematica di apprendimento e di lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Ho iniziato con la lettura completa del compito e della documentazione • Ho poi proceduto in modo ordinato e sistematico affrontando ogni questione una dopo l'altra 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tab. 21: Questionario di autovalutazione delle risorse per gli apprendisti (esempio di item)

12.3. La valutazione di una competenza a carattere etico-deontologico

Di seguito discutiamo con due esempi le condizioni e gli strumenti della valutazione sommativa delle competenze così come attuata nella formazione per assistenti di farmacia (AsF)²⁸⁹. Non prendiamo in esame l'insieme del profilo di competenze (cfr. supra, § 11.1.4.), ma ci concentriamo su una *competenza* che ha una particolare valenza etica e deontologica, denominata *Professionalità degli assistenti di farmacia*. Si tratta di una *competenza* dal carattere innovativo particolarmente pronunciato, non solo per i suoi contenuti ma anche perché si situa nella zona di transizione tra scuola e lavoro e tra vita professionale e vita extraprofessionale.

La scuola professionale, l'azienda e i corsi interaziendali valutano le competenze e il profilo di *competenza* secondo una normativa e un dispositivo ben precisi, contenuti nel piano formativo e che non possono essere discussi in questa sede²⁹⁰. Prendiamo invece in esame la definizione della competenza che ci interessa:

“L'assistente di farmacia assume le sue *responsabilità professionali* anche nei confronti del suo *ambiente sociale*. È capace di portare uno *sguardo critico sul suo lavoro* ed è cosciente così dei suoi limiti. È di conseguenza in grado di partecipare attivamente allo *sviluppo delle sue competenze professionali* assumendo la responsabilità della sua formazione continua in modo da mantenersi aggiornato sulle evoluzioni dell'ambito professionale e del mercato del lavoro.”

Sostanzialmente la competenza chiede all'AsF che sia in grado di assumere le proprie responsabilità professionali anche nei confronti del mondo circostante, che sappia valutare criticamente il proprio lavoro e che conduca una gestione personale delle proprie

²⁸⁹ Si vedano per questi due esempi i materiali elaborati e disponibili on line: http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124/31.5.08. In particolare: Ghisla & Bausch, 2008; pharmaSuisse, 2008a, 2008b

²⁹⁰ Il piano formativo è disponibile online (cfr. nota precedente)

competenze. Ai sensi del criterio di continuità didattica tra insegnamento e valutazione, richiamiamo l'impostazione che è stata data all'insegnamento due ambiti di conoscenza

a) imparare e lavorare a scuola e in azienda (ILSA)

b) analisi di situazioni professionali (ASP)

e le quattro finalità che differenziano la competenza così come indicato nella tab. 22.

Competenza (differenziata)	Ambito di conoscenza	Situazioni di riferimento*
A. Gestire le proprie attività, di apprendimento, professionali e extraprofessionali, in modo possibilmente autonomo e responsabile, nonché organizzare il proprio apprendimento con metodi adeguati ed efficace.	ILSA	Situazioni di apprendimento
B. Mettere in relazione il proprio apprendimento scolastico con le esperienze professionali e con le esperienze quotidiane extraprofessionali.	ASP	11.4.
C. Sviluppare una propria identità, soprattutto professionale, attraverso la riflessione e la critica nonché pianificare la propria formazione continua	ASP	11.2, 11.3.
D. Rappresentare la farmacia nei confronti di clienti e di altri interessati.	ASP	11.1.

* La numerazione si riferisce alle situazioni contenute nel profilo di competenza (cfr. supra, § 11.1.4.)

Tab. 22: Competenza differenziata AsF

La base programmatica su cui si basa l'insegnante viene completata dalle situazioni di riferimento in modo che l'insegnamento e la valutazione possano considerare si possano riferire ai contesti di vita reali. Nelle indicazioni didattiche si suggerisce che le risorse da un lato e la *competenza* vista come assieme dall'altro vengano considerate con una ponderazione di 1/3 per le prime e di 2/3 per la seconda in modo da assicurare un'integrazione equilibrata. Inoltre si preconizza il coinvolgimento dell'apprendista in un processo di autovalutazione. L'insegnante esprime il proprio giudizio intermedio semestralmente in un rapporto che chiede di indicare il livello raggiunto sulla scala e la valutazione di tendenza (soddisfacente/insoddisfacente). Per la valutazione finale a conclusione della formazione nella tabella valutativa scompare l'indicazione di tendenza e il giudizio relativo al livello diventa definitivo.

LIVELLO	Valutazione di tendenza (spuntare ciò che conviene) (Importante: il livello 4 costituisce il minimo richiesto solamente alla fine del terzo anno)	Competenze
		C 1-n
1) La persona in formazione gestisce alcune situazioni semplici, ben definite e strutturate sotto sorveglianza diretta. Ha la possibilità di chiedere facilmente dei complementi d'informazione.		
2) La persona in formazione gestisce delle situazioni analoghe, semplici, ben definite e strutturate, con la possibilità di chiedere facilmente dei complementi d'informazione.		
3) La persona in formazione gestisce correntemente e autonomamente delle situazioni analoghe, semplici, ben definite e strutturate in un contesto familiare.		
4) La persona in formazione gestisce correntemente, autonomamente e in modo affidabile, delle situazioni analoghe in contesti diversi.		
5) La persona in formazione gestisce delle situazioni analoghe, complesse, poco definite e strutturate in modo autonomo e in modo affidabile.		
6) La persona in formazione gestisce situazioni nuove, impegnative, complesse, poco definite e strutturate autonomamente, in modo affidabile e creativo prendendo in considerazioni le diverse possibili soluzioni alternative.		
Soddisfacente		
Insoddisfacente		
Osservazioni:		

Tab. 23: Rapporto di valutazione intermedia per la scuola professionale

Al di là dell'ingegneria didattica, ciò che più ci interessa è il recupero della dimensione etico-deontologia che trova una sua prima espressione nella definizione delle finalità (cfr. supra). In sede didattica ciò è reso possibile dalle situazioni d'azione quotidiana (SAP) o d'azione professionale (SAQ) che offrono gli spunti necessari per affrontare i temi attinenti a questa dimensione ad esempio di etica professionale. Ovviamente spetta poi all'insegnante fare delle scelte e mettere a fuoco i contenuti che ritiene opportuni. In sede di valutazione l'insegnante dispone, con la scala di acquisizione delle competenze, degli esempi di riferimento necessari per potersi rappresentare la dimensione etica nel quadro della competenza e quindi poter esprimere il proprio giudizio. La tab. 24 illustra la scala con gli esempi di attività della competenza (aspetto B, cfr. supra):

Competenza: Mettere in relazione il proprio apprendimento scolastico con le esperienze professionali e con le proprie esperienze quotidiane extraprofessionali			
Livello di competenza		Esempio di attività*	
Definizione	Criterio		
1 L'AsF gestisce alcune semplici situazioni, ben definite e strutturate sotto diretta sorveglianza o con la possibilità di richiedere facilmente delle informazioni ulteriori	(livello d'entrata)	L'apprendista racconta nel contesto della classe delle proprie esperienze di apprendimento e di lavoro in modo spontaneo e risponde a domande mirate.	

2	L'AsF gestisce situazioni simili, semplici, chiaramente definite e strutturate, con possibilità di richiedere facilmente complementi di informazione.	Transfer	L'apprendista racconta nel contesto della classe delle proprie esperienze di apprendimento e di lavoro con riferimento a situazioni specifiche e in un linguaggio appropriato. Aiutato, identifica importanti elementi, li ordina e fa confronti con situazioni diverse.
3	L'AsF gestisce in maniera indipendente situazioni simili, semplici e di routine, chiaramente definite e strutturate in un contesto conosciuto.	Transfer + autonomia	L'apprendista racconta nel contesto della classe delle proprie esperienze di apprendimento e di lavoro con riferimento a situazioni specifiche e in un linguaggio appropriato. Aiutato, identifica importanti elementi, li ordina e fa confronti con situazioni diverse. Identifica le risorse necessarie per affrontare una la situazione e le mette in relazione con le materie scolastiche.
4	L'AsF gestisce in maniera indipendente e affidabile situazioni simili, di routine in contesti diversi tra loro.	Transfer + autonomia + affidabilità	L'apprendista racconta in qualsiasi contesto di situazioni professionali ed extraprofessionali, in modo sistematico e in un linguaggio appropriato. Identifica importanti elementi, li ordina e fa confronti e analizza situazioni diverse. Identifica le risorse necessarie per affrontare una situazione, le mette in relazione con le materie scolastiche e fa degli approfondimenti nel merito.
5	L'AsF gestisce in maniera indipendente e affidabile situazioni simili, impegnative, poco definite e strutturate (complesse).	Transfer + autonomia + affidabilità + complessità	L'apprendista racconta in qualsiasi contesto di situazioni professionali ed extraprofessionali, in modo sistematico e in un linguaggio appropriato. Identifica importanti elementi, li ordina e fa confronti e analizza situazioni diverse. Identifica le risorse necessarie per affrontare una situazione, le mette in relazione con le materie scolastiche, fa degli approfondimenti nel merito e ne giudica l'adeguatezza.
6	L'AsF gestisce, in maniera indipendente, affidabile e creativa tenendo conto di possibili alternative, nuove situazioni impegnative, poco definite e strutturate (complesse).	Transfer + autonomia + affidabilità + complessità + creatività	L'apprendista racconta in qualsiasi contesto di situazioni professionali ed extraprofessionali, in modo sistematico e in un linguaggio appropriato e le analizza. Identifica e valuta le risorse necessarie per affrontare una situazione, formula proposte di miglioramento della relativa pratica.

Tab. 24: Scala di valutazione per un esempio di competenza dell'Assistente di farmacia

La persona valutatrice appone una crocetta al livello voluto ad ogni scadenza intermedia (valutazione di tendenza) o finale (valutazione definitiva).

12.4. La valutazione di una *competenza* a carattere culturale

Con il seguente esempio ci spostiamo dalla valutazione didattica alla valutazione di sistema. Al centro dell'attenzione di un progetto ad ampio raggio, avviato nel 2001 e durato fino al 2005, è stata posta la valutazione delle competenze di cui dispongono i giovani che concludono la loro formazione con una maturità liceale (MP) e con una maturità professionale (MP)²⁹¹. A tale scopo, nella prima fase del progetto è stato sviluppato un profilo comprendente sei ambiti di *competenza*: disciplinare, specifico per lo studio superiore previsto, culturale intellettuale, tecnologico, sociale e personale. Ognuno di questi ambiti include le tre categorie dei *saperi*, delle *capacità* e degli *atteggiamenti* strutturate sulla base di una serie variabile di items. I risultati emersi da questa prima fase dell'indagine hanno messo in evidenza la necessità di prestare maggiore attenzione all'ambito culturale in quanto peculiare per entrambi i percorsi formativi e soprattutto per la ML. Questa preoccupazione ha motivato una riflessione approfondita attorno al ruolo della cultura per la formazione di cui abbiamo reso conto in questo lavoro, argomentando tra l'altro proprio sulla scorta della nuova realtà venutasi a creare nel nostro sistema formativo con l'introduzione della maturità professionale. È facile immaginare quali siano i problemi principali a cui ci ha condotto l'idea di una valutazione della dimensione culturale della competenza: da un lato la definizione di un concetto di cultura e di *competenza* culturale corrispondente alle identità e agli obiettivi della formazione della ML e della MP e dall'altro lato l'operazionalizzazione di tale concetto.

Le condizioni reali del progetto e la discussione ci hanno spinti a correre il rischio e di abbozzare un tentativo mediazione fra le aspirazioni culturali delle due maturità. Evidentemente ciò non è scontato e forse mira a conciliare, nell'attuale contesto, l'inconciliabile. La ragione sta in ogni modo nella prospettiva di una cultura integrativa, vista nell'ottica di una ricostruzione della *Bildung* con le categorie dalla competenza. Abbiamo dunque adottato una nozione di *cultura* che, considerando quali referenti sia le scienze umane sia le scienze naturali, si staccasse dall'idea classica della *Bildung* – e della *Allgemeinbildung* – e dal suo tradizionale canone di saperi, per considerare un repertorio di risorse necessario ad affrontare la realtà da parte di una fascia della popolazione relativamente ampia con compiti impegnativi e di pronunciata responsabilità nei diversi settori della società, del mondo del lavoro, della politica, ecc. Ciò implica anzitutto di conferire alle conoscenze un carattere d'insieme, liberandole dallo statuto di semplicemente nozioni singole, per farne reti di saperi possibilmente coesi e tali. Ma affinché i saperi possano superare la loro inerzia occorre che nelle reti vengano integrati anche i *saper fare* e i *saper essere* così da creare le premesse per una lettura coerente e per la comprensione della realtà, basi indispensabili di un l'agire mano consapevole e autonomo²⁹². Le risorse culturali così intese sono di carattere storico, sociale, artistico, tecnico, ecc. e dovrebbero permettere a chi le possiede di contestualizzazione e comprendere i fenomeni caratterizzanti il mondo esistenziale. Nel profilo esse sono ulteriormente specificate come segue:

- a) *conoscenze*, “culturali generali relative alla storia, all'arte, alla letteratura, alla scienza ecc.”,

²⁹¹ Cfr. per la presentazione del progetto e dei risultati della prima fase Ghisla & Sapienza, 2002

²⁹² Rientra in questa nozione anche il concetto di cultura passiva, da intendersi come quelle conoscenze che si sono incontrate sul proprio percorso formativo, di cui è nota l'esistenza, che non sono disponibili in modo attivo e diretto, ma che accrescono la *consapevolezza socratica* (sapere di non sapere) del soggetto e il suo senso di realtà e responsabilità. Lo spunto per questa dimensione della cultura lo dobbiamo ad una comunicazione personale di Giampaolo Cereghetti.

- b) *capacità*, “di contestualizzare storicamente e socialmente i fenomeni della tecnologia”²⁹³,
- c) *atteggiamenti*, “di apertura verso la conoscenza e l’approfondimento di culture e tradizioni diverse”.

Veniamo ora al problema dell’operazionalizzazione della *competenza culturale* che, così definita, non si riferisce alla formazione di maturità nel suo insieme, ma focalizza qualcosa di specifico. Le ragioni tecniche di questa focalizzazione risulta immediatamente comprensibile per la MP, ma che non lo è per la ML, sono due: da un lato i Programmi quadro²⁹⁴ della ML e della MP introducono il concetto di *competenza* quale categoria essenziale. Per i programmi tuttavia le diverse competenze non sono indipendenti l’una dall’altra, ma vanno considerate alla stregua di un complesso d’insieme, come se il tutto si rappresentasse nelle parti e viceversa. Dall’altro lato è questo il primo passo necessario per riuscire a precisare e quindi anche rendere “afferrabile” in un’ottica empirica la dimensione culturale e farla uscire dal quadro teorico dove la sua consistenza ha carattere prettamente concettuale. Questa operazionalizzazione del concetto comporta dei rischi ed è fattibile solo al prezzo di una certa schematizzazione che va comunque contenuta al massimo e compensata con un apparato metodologico all’altezza della complessità del problema²⁹⁵.

Il secondo passo corrisponde alla strutturazione del concetto di cultura tramite dei *segmenti culturali* che rappresentano delle forme di razionalità specifiche e più precisamente delle modalità di accesso (di appropriazione della) alla realtà²⁹⁶, ossia i segmenti

- *scientifico*, rappresentativo di una razionalità *cognitivo-strumentale*,
- *letterario-artistico*, rappresentativo di una razionalità *estetico-espressiva* (e narrativa),
- *storico-politico*, rappresentativo di una razionalità *valutativo-normativa*,
- *filosofico-religioso*, rappresentativo di una razionalità delle *domande ultime*.

La messa in relazione di questi segmenti culturali con le risorse della competenza ci permette di ottenere una tabella a doppia entrata differenziabile teoricamente in 12 ambiti specifici di competenza che, in un design d’indagine per così dire ottimale, dovrebbero essere occupati da una serie di items specifici con relativi indicatori e strumenti d’indagine. I limiti del progetto hanno imposto una semplificazione che ha portato a considerare semplicemente tre ambiti e, inoltre, a rinunciare ad una operazionalizzazione mirata del segmento filosofico-religioso in quanto la MP non prevede un relativo insegnamento. Ciò ha dato luogo alla tab. 25:

²⁹³ Il riferimento specifico alla tecnologia è giustificato dal fatto che il profilo elaborato in origine aveva quale obiettivo di individuare prioritariamente le competenze di studenti aventi l’obiettivo di proseguire i propri studi nel campo dell’informatica.

²⁹⁴ Si vedano i programmi dei due percorsi di maturità: EDK/CDIP/CDPE, 1994; UFFT/BBT, 2001

²⁹⁵ Cereghetti riassume il problema come segue: “È come se mettessi in atto un gioco di scatole cinesi, in cui la competenza di un maturato è suddivisa in dimensioni, che a loro volta sono rappresentabili in indicatori, i quali sono infine riassumibili in conoscenze, competenze e atteggiamenti misurabili. Peccato che, a ogni passaggio nei livelli gerarchici (a ogni scatola aperta), si abbia la sensazione di perdere e trascurare tutto ciò che non è ritenuto misurabile o valutabile con gli strumenti proposti: insomma, l’“operazionalizzazione” del concetto di cultura mi pare troppo debitrice degli strumenti d’indagine che si sa di dover utilizzare.” (Cereghetti, comunicazione personale del 16.9.03)

²⁹⁶ Questa articolazione la dobbiamo a Baumert, 2002, 112 ssg.

Segmenti culturali	Risorse		
	Conoscenze	Capacità	Atteggiamenti
<i>Scientifico</i>	- culturali generali relative alla storia, all'arte, alla letteratura, alla scienza ecc.	- procedurali, cognitive e comunicative - linguistiche (come fattore verbale dell'intelligenza) - di comprensione di testi complessi - di contestualizzare storicamente e socialmente i fenomeni della tecnologia	- di apertura verso la conoscenza e l'approfondimento di culture e tradizioni diverse - apertura e curiosità intellettuale - critica intellettuale
<i>Letterario-artistico</i>			
<i>Storico-politico</i>			
<i>Filosofico-religioso</i>			

Tab. 25: **Struttura della competenza culturale**

Anche se la struttura della *competenza culturale*, così come appare dalla matrice appena illustrata, si limita ad alcuni aspetti essenziali, evidenzia tutta la complessità del fenomeno che si vuole indagare. Ciò rende indispensabile il ricorso a strumenti di rilevamento differenziati in grado di rilevare anche in modo mirato le singole dimensioni della competenza per poi procedere ad una ricomposizione dei risultati in un quadro d'insieme. Abbiamo perciò utilizzato da un lato alcuni strumenti disponibili sul mercato per alcuni aspetti attinenti alle capacità e agli atteggiamenti, mentre abbiamo sviluppato un strumento per le conoscenze.

- parti di un test d'intelligenza²⁹⁷,
- un test di comprensione di un testo,
- un test di comprensione e approfondimento di un testo,
- un test di fattori di personalità.

A questo punto si è trattato di trovare gli strumenti adatti per rilevare le componenti della competenza, strumenti che presentiamo sinteticamente di seguito:

1. Test intelligenza verbale (I-S-T/ 2000 R, fattori linguistici)

Il test si compone di tre subtest "Frase da completare", "Analogie" e "Caratteristiche comuni" della durata complessiva di 21 minuti (tratti dal "Test sulla struttura dell'intelligenza IST 2000-R di Amthauer et al., 2001) che rilevano l'intelligenza verbale e più precisamente le capacità di ragionamento sulla base verbale con riferimento quindi anche alle abilità linguistiche generali.

2. Prova aspetti culturali (PASC)

Appositamente per questa indagine è stata sviluppata la *Prova di aspetti culturali* (durata: 20 minuti). Comprende un testo con un tema a scelta (di orientamento sociologico-politico, letterario oppure storico-politico) e domande di cultura generale legate al tema scelto. Ognuno dei tre testi a scelta è lungo ca. una pagina. L'inserimento della dimensione culturale nell'inchiesta tramite una prova a carattere

²⁹⁷ Si pone certo il problema del rapporto tra intelligenza e cultura, un rapporto che dipende parecchio anche dalle definizioni adottate. In questa sede si assume che elementi di intelligenza siano non solo presupposto ma anche parte integrante di una competenza culturale.

empirico non è di per sé palese. Le notevoli difficoltà che caratterizzano il tentativo di operationalizzare il concetto di competenza culturale sono facilmente intuibili, iniziano dalla comprensione stessa di cultura e implicano il problema della scelta di contenuti culturali entro un orizzonte pressoché illimitato.

3. *Test dei fattori di personalità (TFP)*

Qualità e caratteristiche di una persona vengono di regola individuati e descritti con questionari che chiedono di valutare delle affermazioni su una scala di valori che permette di approdare ad un profilo bipolare delle persone testate. Il modello adottato si basa sui lavori di Norman²⁹⁸ ed è stato sviluppato dal centro di diagnostica ZTD e dell'Università di Friburgo²⁹⁹.

4. *Test delle capacità cognitive specifiche (comprensione di tabelle e di diagrammi) – TCC*

Il subtest del TCC "Comprensione di tabelle e di diagrammi" (tratto dal "Test a moduli di rilevamento di capacità professionali" di Bettinville, Simonet et al. 2000) rileva le capacità di pensiero analitico applicate a tabelle e diagrammi. Gli studenti devono saper analizzare e comprendere tabelle, grafici e diagrammi, effettuare alcuni facili calcoli ed essere in grado di concentrarsi per 20 minuti di seguito.

La struttura del PASC si basa sulla lettura di un testo da scegliere fra tre ritenuti equivalenti. La scelta avviene sulla base delle seguente breve descrizione:

- *Testo A di orientamento sociologico-politico:* l'autore (A. Ronchey) affronta il tema del benessere nella società contemporanea e lo confronta alla situazione di civiltà passate.
- *Testo B di orientamento letterario: Palomar. Del prendersela coi giovani.* (I. Calvino) Il tema del conflitto generazionale tra giovani e anziani costituisce la trama di questo testo.
- *Testo D di orientamento storico: La Svizzera, il nazionalsocialismo e la seconda Guerra mondiale.* (Commissione di esperti) Gli autori mettono a fuoco il ruolo della Svizzera durante l'ultimo conflitto mondiale e discutono la questione della memoria che oggi ne abbiamo.

Con la scelta tra diverse tipologie di testi si è voluto lasciare agli studenti la possibilità di mettere in gioco le proprie preferenze. Si potrebbe obiettare che i testi proposti siano più adatti per dei liceali che non per degli studenti di MP, ma di fatto tutti sono stati verificati con docenti di MP e due provengono dall'insegnamento in questa maturità. Per ogni testo sono state poste due categorie di domande: da un lato inerenti al testo, alla sua comprensione e ai concetti che vi sono espressi, dall'altro lato di contestualizzazione storica, di apertura culturale e su nozioni e concetti.

²⁹⁸ Norman individua i seguenti 5 fattori bipolari che con leggere variazioni vengono riutilizzati per numerosi strumenti di valutazione: 1. Estroversione, 2. Gentilezza, 3. Coscienziosità, 4. Stabilità emozionale, 5. Cultura.

²⁹⁹ ZTD: Test zur Erfassung verkehrsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale, Friburgo. Il test, sviluppato per il rilevamento di fattori di personalità rilevanti per il comportamento nel traffico, comprende complessivamente 167 domande. Di queste 67 hanno carattere generico, quindi non attinente a situazioni legate al traffico e possono essere esplicitamente utilizzate come set regolarmente validato per altri ambiti.

	Domande relative al testo di orientamento sociologico-politico	Possibilità di risposta
	Comprensione del testo	
1	In base al testo appena letto, qual è fra le seguenti l'affermazione corretta? 	a) Galbraith ritiene che in passato nessuno abbia potuto usufruire di condizioni di benessere simili ad oggi. b) Grazie ai vantaggi del mondo industriale la popolazione dell'Africa e dell'Asia non soffre più flagelli come epidemie e catastrofi naturali perché ha i mezzi per combatterli efficacemente. c) Il benessere materiale dei nostri giorni è principalmente da attribuire all'aumento demografico della popolazione. d) Anche regioni del "terzo mondo" godono di condizioni migliori rispetto ai secoli precedenti. e) Solo il futuro potrà portare alle grandi masse condizioni di vita ancora migliori di oggi.
2	In base al testo appena letto, quali delle seguenti affermazioni sono corrette? I. La gente nella nostra epoca gode di condizioni materiali mai esistite prima d'ora. II. La soluzione dei problemi ecologici e il miglioramento dei sistemi organizzativi permetterà all'uomo di migliorare in modo pressoché illimitato le proprie condizioni di vita. III. La classe operaia in passato disponeva di un potere d'acquisto inferiore a quello della nostra epoca.	a) Le affermazioni I e II sono corrette. b) Le affermazioni I e III sono corrette. c) Le affermazioni II e III sono corrette. d) Nessuna delle affermazioni è corretta. e) Tutte e tre le affermazioni sono corrette.
	Contestualizzazione storica, apertura culturale e concetti	
3	Quale o quali fra le seguenti affermazioni è corretta/sono corrette? I. Gli inizi del mondo industriale si possono datare al periodo immediatamente susseguente alla seconda guerra mondiale. II. Nel mondo occidentale vi è un legame diretto tra crescita della ricchezza economica, lo sviluppo industriale e la scolarizzazione della popolazione. III. Il progresso tecnologico è stato un fattore determinante per lo sviluppo dell'economia.	a) L'affermazione I è corretta. b) L'affermazione II è corretta. c) Le affermazioni I e II sono corrette. d) Le affermazioni I e III sono corrette. e) Le affermazioni II e III sono corrette.
4	Quale o quali fra le seguenti affermazioni è corretta/sono corrette? I. Il Medioevo è l'epoca che fa da ponte tra l'Antichità e l'Epoca moderna. II. A partire dal XVI secolo furono impiegati antibiotici e vaccini per impedire la propagazione di gravi epidemie quali la peste. III. La guerra dei Trenta Anni (1618-1648) può essere considerata una conseguenza diretta dell'industrializzazione.	a) L'affermazione I è corretta. b) L'affermazione II è corretta. c) Le affermazioni I e II sono corrette. d) Le affermazioni II e III sono corrette. e) Nessuna delle affermazioni è corretta.
5	Quali delle seguenti affermazioni sono corrette? I. La nozione di classe operaia ha un valore centrale per la teoria marxista. II. Il liberalismo moderno si basa in particolare sulla lotta di classe. III. Nella seconda metà del '900 lo stato sociale ha assicurato una cospicua redistribuzione della ricchezza.	a) Le affermazioni I e II sono corrette. b) Le affermazioni I e III sono corrette. c) Le affermazioni II e III sono corrette. d) Nessuna delle affermazioni è corretta. e) Tutte e tre le affermazioni sono corrette.

Tab. 26: Domande relative al testo di orientamento sociologico-politico

Le prime due domande sono di comprensione e la loro risposta è deducibile direttamente dal testo. La seconda serie di tre domande invece si riferisce al campo semantico che viene definito dai contenuti del testo e sollecita in modo esplicito la contestualizzazione in modo che possa essere attivato un sapere più ampio attraverso associazioni e relazioni reticolari³⁰⁰.

³⁰⁰ Per i risultati si veda Ghisla, Bernasconi et al., 2008

13. Epilogo: *Prometeo liberato?*

Gli dei, così racconta la leggenda, dopo aver creato gli esseri viventi si accorsero di non aver fornito loro i mezzi necessari alla sussistenza. Senza tentennare assegnarono il compito ad Epimeteo affinché procedesse a distribuire a tutti quanto fosse loro necessario ed utile per vivere secondo la propria natura. Epimeteo, di indole ottimistica ed entusiasta, si mise all'opera senza esitare e con generosità. Dotati gli animali dei mezzi desiderati, era arrivato il turno degli uomini. Ma ahimè, Epimeteo, col senno di poi, si accorse di aver troppo largheggiato. La sua magnanimità gli aveva fatto esaurire i mezzi datigli da Zeus in nome degli dei. Ecco allora Prometeo, che aveva imparato ad amare gli uomini e credeva nella loro nobiltà, venirgli in aiuto. Con determinazione Prometeo escogita il sistema per accedere inosservato all'Olimpo e sottrarre agli dei quanto necessita affinché gli uomini possano vivere e progredire, soddisfacendo i propri bisogni e le proprie aspirazioni. Prometeo riesce nel proprio intento, ruba il fuoco, simbolo dell'ingegno tecnico, e lo distribuisce con grandezza d'animo agli uomini che ora possono iniziare a guardare alla vita senza l'immediato assillo della morte. Ben presto però, si accorge di quanto rischioso sia per l'uomo disporre di quel genere di sapere, perché esso non è che un semplice strumento, di un mezzo di per sé privo di senso, e insufficiente per stabilire i fini, così importanti affinché l'uomo, a differenza degli animali, possa essere sé stesso. Ma purtroppo Prometeo non ha più il tempo necessario per ritornare alla reggia degli dei e rubare il sapere politico che permetterebbe all'uomo di decidere del proprio destino. Al contrario la vendetta degli dei, adirati per l'offesa subita, si abbatte inclemente su di lui, condannato in catene alla rupe del Caucaso, giorno dopo giorno, deve subire l'atroce supplizio dell'aquila che gli rode il fegato, il quale ricresce di notte così che la tortura abbia a proseguire. Qualche millennio dureranno le terribili sofferenze di Prometeo, ma poi giunge il giorno della liberazione. Con la mente ancora offuscata dal dolore fisico e spirituale, egli ripercorre le tappe di quella lunga storia, soffermandosi su qualche momento che attira la sua attenzione.

All'indomani della sua condanna vede l'uomo avviarsi per la storia. Ma ne nota l'insicurezza, perché l'uomo non sa per dove: la strada che segue non è la sua, essendo quella predisposta dagli dei. Perlomeno, constata Prometeo non senza orgoglio, gli uomini hanno la possibilità di rendere la strada agibile e comoda, grazie al sapere tecnico. Osserva però anche – con malcelato piacere – che l'uomo non vuole darsi per vinto, in lui cova il fuoco della speranza di poter trovare il sapere politico che lui non era più riuscito a sottrarre agli dei. Vede che l'idea di poter essere sé stesso, di scegliere la propria strada e di liberarsi dal giogo degli dei non ha abbandonato l'uomo, lungi dall'essersi sopita lo anima senza sosta. Continuando a scrutare, non senza sorpresa, gli appare un uomo che apparentemente tende a disinteressarsi proprio del sapere tecnico e si concentra su altre forme di sapere: quello teorico-contemplativo che ha a che vedere con la ricerca di sé e quello politico, a lui particolarmente caro, che riguarda al convivenza pacifica fra gli uomini. Ha l'impressione che qualcosa di rivoluzionario stia accadendo, qualcosa che lui stesso aveva originato con il dono del fuoco e che tanto aveva contribuito a che l'uomo potesse avere la meglio sulle tante avversità. Fra le tante figure rievocate dalla sua memoria, Prometeo resta colpito da quelle di Platone, di Socrate e di Aristotele. Loro in particolare hanno dato avvio al logos, ad un sapere che l'uomo continuerà a prediligere per

lunghi anni, un sapere alla ricerca di risposte a molte domande assillanti, del genere “chi sono io?”, “qual è il mio destino?”, “che cosa è il bene, il male, il bello“, “qual è il miglior modo per convivere pacificamente con i miei simili?”, e via discorrendo. In questo esercizio l'uomo fa invero grandi progressi, che non sono tuttavia decisivi, perché si accorge di aver troppo trascurato il sapere tecnico e, di conseguenza, la strada che sta percorrendo, invece di migliorare resta molto lastricata. Eccolo dunque reagire e dare luogo ad un grande tentativo, un tentativo per così dire di rinascere su basi nuove, un tentativo di ricominciare dalle origini che si traduce nel progetto di voler fare un buon uso di tutti i suoi saperi, quello tecnico come quello teorico e quello politico. Prometeo resta affascinato da questo progetto, lo osserva con grande curiosità e ammirazione, ad esempio meravigliato dalle opere di Leonardo che ridanno linfa al lavoro degli artigiani, all'arte e al sapere sull'uomo. In fondo vede avvicinarsi l'ora della sua liberazione, la fine del supplizio. Tuttavia, per quanto affascinanti e promettenti, i buoni propositi di Leonardo e dell'uomo rinascimentale di fare una sintesi delle sue risorse e di dare non solo un senso compiuto alla propria esistenza, rendendola degna di essere vissuta, ma anche di godere delle bellezze e delle amenità che offre, si infrangono sui troppi ostacoli che l'uomo stesso, paradossalmente, si mette sulla strada. Le catene di Prometeo non si spezzano, anzi il saper tecnico, responsabile della sua condanna, torna a prevalere quasi incontrastato. Prometeo tradisce un certo imbarazzo per questa rinnovata supremazia, anche se non può trattenere lo stupore e l'ammirazione per quanto ora l'uomo sta facendo: una vera e propria rivoluzione tecnologica, grazie a grandi scoperte nella tecnica che alleviano gli sforzi e delle pene dell'uomo, lo sostengono nel dominio della natura e nel miglioramento del lavoro, e grande è la ricchezza che egli è in grado di produrre. Nota che qualcuno fra gli uomini tenta di liberarlo dalle catene, nell'illusione che ormai, il giogo degli dei sia spezzato e l'uomo abbia raggiunto il suo ideale di dignità e nobiltà. Ma in Prometeo si rifà immediatamente viva la consapevolezza che ciò non è possibile, anzi che proprio il prevalere del sapere tecnico, dei mezzi e della ricchezza che essi producono, tradisce l'impotenza di fronte ai grandi interrogativi dell'esistenza e del destino umano. La sua speranza tuttavia non viene meno, perché sa come Pandora sia riuscita a rinchiudere il vaso prima che potesse sfuggire assieme a tutti i mali che gli dei avevano voluto diffondere ed è là che dimora, sotto i labbri dell'orcio. Proprio la speranza si rianima quando un nuovo grande progetto si profila all'orizzonte. È il progetto di chi crede nella ragione e vuole illuminare l'uomo con la luce del sapere e della dignità e assicurargli la felicità non solo attraverso il sapere tecnico, ma anche attraverso una convivenza pacifica in una società moderna. Ancora una volta purtroppo, le attese di Prometeo vanno però frustrate e si vede costretto ad assistere ai drammi e agli sconvolgimenti che l'uomo stesso produce, non da ultimo proprio in quanto derive di quel sapere tecnico da lui stesso aveva generato. La convinzione della fondamentale bontà del sapere tecnico non viene tuttavia scossa e Prometeo non tarda ad intravederne nuove conferme in una nuova rivoluzione tecnologica: grazie alla sua intelligenza l'uomo si dà sempre nuovi mezzi e nuove risorse, anzi ormai ha creato un sapere la cui potenza non conosce più limiti, perché non solo è in grado di arrecare distruzione al mondo ma è in grado anche di incidere sulle sorti stesse del genere umano. Prometeo intravede tutto ad un tratto la possibilità di essere liberato. L'uomo infatti sta per diventare padrone di sé stesso: si è creato i mezzi che possono portarlo alla distruzione, ma anche ad aprire nuovi ed inauditi orizzonti. Il destino lo costringe ad emanciparsi dal giogo degli dei e diventare adulto. Questo è il momento della liberazione dalle catene: Prometeo torna fra gli uomini, vuole di nuovo essere il loro protettore. Il suo lungo sacrificio non sarà

stato invano se riuscirà a dare all'uomo la nobiltà e la dignità che lo avevano motivato, lui stesso un dio, nel suo crimine contro gli dei. Ma Prometeo sa che questo è possibile solo se l'uomo sarà in grado di riattivare il disegno rinascimentale di una sintesi e di un equilibrio tra i grandi saperi che l'intelligenza gli ha permesso di creare: il sapere tecnico, il sapere teorico e il sapere politico. Egli sa che solo la coniugazione della vita attiva e della vita contemplativa possono permettere all'uomo di affrontare l'immane sfida, e inizia a riflettere sul rapporto che ci può essere tra il sapere e la cultura come espressioni dell'uomo collettivo e della sua storia e l'uomo in quanto individuo, l'uomo competente, cioè proprio quello capace di essere ad un tempo razionale, efficace e saggio. Il suo ragionamento inizia a svilupparsi sul filo dell'educazione moderna e sul senso di una formazione alla competenza.

*Prometeo è assorto nei suoi pensieri, ma distrattosi un attimo, gli cade lo sguardo su due libri riposti alla rinfusa in uno scaffale della biblioteca. Prende in mano il primo, intitolato *Sisifo o i limiti dell'educazione*³⁰¹. Subito gli viene alla memoria il problema dell'educabilità dell'uomo già posto da Socrate e, senza indugi, decide di iniziare la lettura del secondo volume, attratto dall'affascinante immagine della sua copertina e dal suo titolo: *Gödel, Escher, Bach*³⁰². La spiegazione dell'inspiegabile riprende il suo corso.*

³⁰¹ Bernfeld, 1973 [1925]

³⁰² Hofstadter, 1986[1979]

***“La leggenda tenta di spiegare l’inspiegabile. Siccome proviene da un
fondo di verità, deve terminare nell’inspiegabile.”***
Franz Kafka

14. Bibliografia

- Agostino. ([2001]). *La città di Dio*. Milano: Bompiani.
- Allan, R. (2000). Knowing How And Knowing That. A Polanyan View. In G. H. Neuweg (Ed.), *Wissen Können Reflexion* (pp. 45-64). Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Altomonte, A. (1982). *Il Magnifico. Vita di Lorenzo de' Medici*. Milano: Rusconi.
- Altvater, E., & Huisken, F. (Eds.). (1971). *Materialen zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen: Politladen.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D., & Beauducel, A. (2001). *Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*. Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, J. R. (1988). *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arendt, H. (2006 [1958]). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea* (C. Mazzarelli, Trans.). Milano: Bompiani.
- Arnold, R., & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen: Barbara Budrich UTB.
- Bacone, F. (1620). *Novum Organum* (M. Marchetto, Trans.). Milano: Bompiani.
- Bacone, F. (2002 [1620]). *Novum Organum* (M. Marchetto, Trans.). Milano: Bompiani.
- Bähr, K., Fries, A.-V., Ghisla, G., Künzli, R., Rosenmund, M., & Seliner-Müller, G. (1999). *Lehrplanarbeit - Strukturen, Erwartungen, Perspektiven*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2004). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Eds.), *Die Zukunft der Bildung* (pp. 100-150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BBT/UFFT. (2006). *Handbuch Verordnungen berufliche Grundbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Becker, E., & Jungblut, G. (1972). *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: The University Press of Chicago.
- Becker, G. S. (1993 [1964]). *Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, D. (1989). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1998). Beyond Bloom's *Taxonomy*: Rethinking Knowledge for Knowledge age. In A. Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 675-692). Firenze: La Nuova Italia.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bernfeld, S. (1973 [1925]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bernhardt, J. (1976). Aristotele. In P. Aubanque, J. Bernhardt & F. Châtelet (Eds.), *Storia della filosofia. La filosofia pagana* (pp. 84-117). Milano: Rizzoli.
- Beyssade, J.-M. (1976). Descartes. In P. Aubanque, J. Bernhardt & F. Châtelet (Eds.), *La filosofia del mondo nuovo* (pp. 56-81). Milano: Rizzoli.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blankertz, H. (1975). Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (Vol. II, pp. 202-225). München, Zürich: Piper.
- Blankertz, H. (1982a). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blankertz, H. (1982b). Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumeuphorie. *Siegener Hochschulblätter*, 18-29.
- Blaug, M. (1976). The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. *Journal of Economic Literature*, 14, 44-52.
- Blaug, M. (1985). Where are we now in the economics of education? *Economics of Education Review*, 4, 17-28.
- Bloch, E. (1959). *Das Prinzip Hoffnung. (Drei Bände)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1968). *Filosofia del Rinascimento*. Bologna: il Mulino.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans Green.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. B., Furth, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans Green.
- Blumenberg, H. (1979). *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bohlinger, S. (2008). Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmen. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 42/43 - 2007/3-2008/1, 112-130.
- Böhme, G. (1998). Das Übliche. *Merkur*, 11, 1092-1097.
- Boldrini, E., & Ghisla, G. (2006). Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Pogliana (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. Quaderni dell'Istituto, pp. 17-34). Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI).
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt und Leipzig: Suhrkamp.
- Bonoli, L., & Ghisla, G. (2008). I sistemi formativi in Austria, Francia, Germania, Italia, Regno Unito e Svizzera. In G. Ghisla, L. Bonoli & M. Loi (Eds.), *Economia della formazione professionale* (pp. 3-64). Novara: UTET - De Agostini.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: il Mulino.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bowen, J. (1979a). *Storia dell'educazione occidentale. L'Occidente moderno, l'Europa e il Nuovo Mondo* (Vol. Terzo). Milano: Mondadori.
- Bowen, J. (1979b). *Storia dell'educazione occidentale. La civiltà dell'Europa dal VI al XVI secolo* (Vol. Secondo). Milano: Mondadori.

- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. J. (1979). Scripts in Memory for Text. *Cognitive Psychology*, 11, 177-220.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory: A Marxian Critique. *American Economic Review*, 65/2, 74-82.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York.
- Brandt, R. (2007). *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*. Hamburg: Meiner.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Université de Genève.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of education*. New York.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Campanella, T. (Ed.). (1979 [1602]). *La città del sole*. Milano: Feltrinelli.
- Cartesio. (1978[1637]). *Discorso sul metodo*. Roma: Editori Riuniti.
- Casini, P. (1980). *Introduzione all'illuminismo. Da Newton a Rousseau. Volume primo: Scienza, miscredenza e politica*. Bari: Laterza.
- Cassirer, E. (1968). *Saggio sull'uomo*. Roma: Armando.
- Cassirer, E. (1968). *Saggio sull'uomo*. Roma: Armando.
- Castells, M. (2002). *la nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Cattaneo, A. (2005). *Contesti senza spazio e spazi senza contesto? Rilettura di un'esperienza di blended learning*. Alma Mater Studiorum, Bologna.
- Cepollaro, G. (2003). Le competenze non sono cose. *Professionalità*, 76, 9-13.
- Châtelet, F. (1976a). Dal mito al pensiero razionale. In P. Aubanque, J. Bernhardt & F. Châtelet (Eds.), *Storia della filosofia. La filosofia pagana* (pp. 9-12). Milano: Rizzoli.
- Châtelet, F. (1976b). Platone. In P. Aubanque, J. Bernhardt & F. Châtelet (Eds.), *Storia della filosofia. La filosofia pagana* (pp. 44-83). Milano: Rizzoli.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenu, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Education permanente*, 162/2005/1, 200-2008.
- Chomsky, N. (1969 [1965]). *Aspekte de Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clement, U. (2003). *Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Clot, Y. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Collum, J. (1999). Analyse von Berufen mit dem DACUM-Prozess. *Panorama*, 1/99, 16-18.
- Comenius, J. A. (1992 [1628]). *Grosse Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- De Villers, G. (2000). D'où parle-t-on de competence? In C. Bosman, F. M. Gerard & X. Rogiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Descy, P., & Tessaring, M. (2002). *Il futuro è competenza: istruzione e formazione*. Lussemburgo/Thessaloniki: CEDEFOP.
- Diesbergen, C. (1998). *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*. Bern: Peter Lang.
- Dobb, M. (1979). *Storia el pensiero economico*. Roma: Editori Riuniti.
- Dolch, J. (1971, 3. Aufl.). *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen: Henn.

- Dolz, J., & Ollagnier, E. (Eds.). (1999). *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation*. Paris and Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Hamburg: Reinbeck.
- Durkheim, E. (1984). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EDK/CDIP/CDPE. (1994). *Piano quadro degli studi per le Scuole svizzere di maturità*. Berna.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian phronesis, aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang.
- Eisele, P. (1980). *Babylon. Götterpforte oder grosse Hure*. Bern/München: Scherz.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical approach to Develoepmental Reserach*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erpenbeck, J. (2005). Das Unermessliche messbar machen. Lernkultur- und Kompetenzmessung im Unternehmen. In Arbeitsgemeinschaft-Betriebliche-Weiterbildungsforschung (Ed.), *Kompetenzmessung im Unternehmen* (pp. 11-18). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (Eds.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäfer Pöschel.
- Eschilo. (1994). *Prometeo incatenato*. Milano: Grazanti.
- Esiodo. ([2004]-a). *Le opere e i giorni*. Milano: Rizzoli.
- Esiodo. ([2004]-b). *Teogonia*. Milano: Mondadori.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/Main: CAMPUS.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 3: Soziales Handeln*. Frankfurt/Main: CAMPUS.
- EU-KOMMISSION. (2006). *Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (No. KOM(2006)479 2006/0163 (COD)). Brüssel: EU.
- Ford, G., & Pugno, L. (Eds.). (1964). *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago.
- Foucault, M. (1971). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In *Hommage à Jean Hyppolite* (pp. 145-172). Paris.
- Frazer, J. G. (1973). *Il ramo d'oro. Studio sulla magia e la religione* (Vol. primo). Torino: Boringhieri.
- Frega, R. (2001). Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf. *Professionalità*(62).
- Freud, S. (1971). *Il disagio della civiltà*. Torino: Boringhieri.
- Frey, K. (Ed.). (1975a). *Curriculum-Handbuch. 3 Bände*. München: Piper & Co.
- Frey, K. (Ed.). (1975b). *Curriculum-Handbuch. Band II*. München: Piper & Co.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedrichs, G., & Schaff, A. (1982). *Auf Gedeih und Verderb. Mikroelektronik und Gesellschaft*. Wien: Europa Verlag.

- Frosini, F. (2007). Nello studio di Leonardo. In P. Galluzzi (Ed.), *La mente di Leonardo. Nel laboratorio del Genio Universale*. (pp. 113-126). Firenze: Istituto e Museo di Storia della Scienza / Giunti.
- Fuhrmann, M. (1999). *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte*. München: Kindler.
- Gadamer, H.-G. (1962 [2000]). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gagné, R. M. (1970, 2nd ed.). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne*. Milano: Feltrinelli.
- Galluzzi, P. (Ed.). (1996). *Gli ingegneri del Rinascimento. Da Brunelleschi a Leonardo da Vinci*. Firenze: Istituto e Museo di Storia della Scienza / Giunti.
- Galluzzi, P. (Ed.). (2007). *La mente di Leonardo. Nel laboratorio del Genio Universale*. Firenze: Istituto e Museo di Storia della Scienza / Giunti.
- Galperin, P. I., & Leontiev, A. I. (1972). *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gehlen, A. (1972). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiesbaden.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: editrice La Scuola.
- Geymonat, L. (1977). *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà. Volume I: periodo antico e medioevale*. Milano: Garzanti.
- Geymonat, L. (Ed.). (1971). *Storia del pensiero filosofico e scientifico. Il Settecento* (Vol. III). Milano: Garzanti.
- Geymonat, L., & Tisato, R. (1969). *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà. Volume II: dal Rinascimento al secolo XVIII*. Milano: Garzanti.
- Geymonat, L., & Tisato, R. (1970). *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà. Volume III: ottocento e novecento*. Milano: Garzanti.
- Ghisla, G. (1994). Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt.. *Babylonia*, 3-1994, 15-22.
- Ghisla, G. (1998). Auf den Spuren von Bildern im Denken und Handeln von Lehrern und anderen Akteuren in der Lehrplanarbeit. In R. Künzli & S. Hopmann (Eds.), *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (pp. 155-168). Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Ghisla, G. (1999a). Lehrpläne und Lehrplanarbeit: Stiefkinder innovativer Pädagogik und Bildungspolitik? (Editorial). *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2/1999.
- Ghisla, G. (1999b). Lehrplanmetaphern und pädagogischer Common Sense. In R. Künzli & S. Hopmann (Eds.), *Lehrplanarbeit* (pp. 124-143). Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Ghisla, G. (2001). *Zur Philosophie der Berufsmaturitätsprüfungen. Oder: Was heisst "Studierfähigkeit?"* Paper presented at the Berufsmaturität 2001. Retrieved.
- Ghisla, G. (2003a). La scuola ticinese: un "Sonderfall" prezioso. In AAVV (Ed.), *Il Ticino nella Svizzera* (pp. 381-453). Locarno: Armando Dadò.
- Ghisla, G. (2003b). *Lehrpläne: Ein taugliches Mittel zur Lenkung und zur Erneuerung der Schule?*. Unpublished manuscript, Lugano.
- Ghisla, G. (2004). Aperture didattiche: la 'crisi della modernità' come tema d'insegnamento. In G. Ghisla & F. Merlini (Eds.), *Oltre il postmoderno. Idee per una lettura critica del presente* (pp. 213-244). Locarno: Armando Dadò.

- Ghisla, G. (2005a). Competenze comunicative in contesti multiculturali: una sfida per la formazione. In F. Merlini (Ed.), *Nuove tecnologie e nuove sensibilità* (pp. 165-181). Milano: Franco Angeli.
- Ghisla, G. (2005b). Modularizzazione della formazione: flessibilità, ma a quale prezzo? *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 2/2005, 157-174.
- Ghisla, G. (2007). Standards im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem nicht einfachen Begriff. *Babylonia*, 4/07, 9-14.
- Ghisla, G. (2008a). Economia della formazione: verso nuovi orizzonti? In G. Ghisla, L. Bonoli & M. Loi (Eds.), *Economia della formazione professionale* (pp. 65-124). Novara: UTET - De Agostini.
- Ghisla, G. (2008b). Gestione delle competenze e capitale umano nell'economia ticinese. In G. Ghisla, F. Bignami, C. Küchler & F. Mulatero (Eds.), *Incertezza, movimento, creatività: le aziende di fronte alla gestione delle competenze*. Lugano/Zollikofen: Istituto Federale per la Formazione Professionale (IUFFP).
- Ghisla, G. (2008). Die Ökonomisierung der Bildung ist eine Herausforderung. Es gilt, sie anzunehmen, mit etwas Gelassenheit. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione (RSSE)*, 3/2008, 103-116.
- Ghisla, G., & Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität: ein Mehrwert für die Disziplinen. In A. Zeyer & M. Wyss (Eds.), *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II* (pp. 10-34). Zürich: h.e.p. verlag u. Verlag Pestalozzianum.
- Ghisla, G., & Bausch, L. (2008). *K11: Selbstverständnis der Pharmaassistentin/des Pharmaassistenten als Berufsperson. Basis und Vorschläge für die Leistungsbeurteilung*. Bern/Lugano: pharmaSuisse / Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431-466.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Hirschi, J. (2009). *Die Pharma-Assistentin / Der Pharma-Assistent als Berufsperson (Kompetenz 11) – Dossier zur Didaktik des Fachbereichs*. Lugano, Lausanne, Zollikofen, Bern: PharmaSuisse / Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung.
- Ghisla, G., Bernasconi, M., & Poglia, E. (2008). Die Kompetenzen der Berufsmaturanden: Evaluation in der Berufsbildung. *SZBW*, submitted.
- Ghisla, G., Bignami, F., & Zraggen, B. (2007a). *COMINTER – Leonardo Project. Rapporto intermedio di attività 2006*. Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP).
- Ghisla, G., Bignami, F., & Zraggen, B. (2007b). *COMINTER – Leonardo Project. Secondo rapporto intermedio*. Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP).
- Ghisla, G., & Sapienza, F. (2002). *Maturità liceale - maturità professionale: un fossato immaginario?* Lugano: Università della Svizzera Italiana.
- Ghisla, G., & Zraggen, B. (2004a). *Ein Modell innovativer betrieblicher Ausbildung. Swisscom, VOT-Story, Neupositionierung der Berufsbildung*. Lugano: Università della Svizzera italiana.
- Ghisla, G., & Zraggen, B. (2004b). *EVALABOR - Arbeitsmaterialien*. Lugano: Università della Svizzera Italiana.
- Giddens, A. (1988 [1984]). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt: Campus.

- Gonon, P. (2002a). *Arbeit, Beruf und Bildung*. Bern: h.e.p.
- Gonon, P. (2002b). Schlüsselqualifikationen - als pädagogisches Konzept. In hep (Ed.), *Arbeit, Beruf und Bildung* (pp. 226-231). Bern: Philipp Gonon.
- Gori, E. (2004). L'istruzione e investimento in capitale umano. In G. Vittadini (Ed.), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*. (pp. 71-102). Milano: Angelo Guerini.
- Gradstein, M., Justman, M., & Meier, V. (2005). *The Political Economy of Education. Implication for Growth and Inequality*. Massachusetts: MIT.
- Grin, F. (2005). Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie. In V. Bank (Ed.), *Vom Wert der Bildung* (pp. 61-150). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I und II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Die neue Übersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften*. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1990). *Die Moderne - ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze*. Leipzig: Reclam.
- Hall, A. R., & Hall, M. B. (1979 [1964]). *Storia della scienza*. Bologna: il Mulino.
- Hann, C. (2000). Echte Bauern, Stachanowiten und Lilien auf dem Felde. In J. Kocka & C. Offe (Eds.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit* (pp. 23-53). Frankfurt a. M.: Campus.
- Hansen, H., Sigrist, B., Goorhuis, H., & Landolt, H. (Eds.). (1999). *Bildung und Arbeit - Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer.
- Hegel, G. W. F. (1970 [1807]). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3/2001, 513-528.
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Ed.), *Bildungsstandards* (pp. 29-48). Paderborn: Schöningh.
- Heijke, H., Meng, C., & Ramaekers, G. (2002). *An investigation into the role of human capital competences and their pay-off*.
- Hemmer, K. P., & Zimmer, J. (1975). Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (Vol. II, pp. 188-201). München, Zürich: Piper.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Heydorn, H.-J., & Koneffke, G. (1973). *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. 1: Zur Pädagogik der Aufklärung*. München: List.
- Heydorn, H. J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main: Europäische.
- Hobsbawm, E. (1995). *Das Zeitalter der Extreme*. München: Carl Hanser.
- Höffe, O. (2005). *Aristoteles-Lexikon*. Stuttgart: Kröner.
- Hoffmann, D. (1999a). Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts. In *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs* (pp. 15-48). Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann, D. (Ed.). (1999b). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hofman, W. (1971). *Einkommenstheorie. Vom Merkantilismus bis zur Gegenwart*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Hofstadter, D. R. (1986[1979]). *Gödel, Escher, Bach*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hopmann, S. (1998). Der Lehrplan als Massstab öffentlicher Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 165-188.
- Hopmann, S., & Gündem, B. B. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or Curriculum. An international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Horkheimer, M. (1969). *Eclissi della ragione*. Torino: Einaudi.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Humboldt, W. v. ([2002]). *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Vol. WERKE IV). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Husserl, E. (1961 [1954]). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Hutmacher, W. (1998). Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In Innsbruck: StudienVerlag.
- Itami, H. (1987). *Mobilizing Invisible Assets*. Cambridge: ???
- IUFFP. (2008). *Master of Science en Formation professionnelle. Profil de compétence du spécialiste en formation professionnelle (work in progress)*. Zollikofen/Lausanne/Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP).
- Kant, I. ([1956]). *Kritik der reinen Vernunft. Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kempter, K., & Meusburger, P. (Eds.). (2006). *Bildung und Wissensgesellschaft*. Berlin / Heidelberg.
- Kibler, M. W., Barker, L. L., & Miles, D. T. (1970). *Behavioural objectives and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Killius, N., Kluge, J., & Reisch, L. (Eds.). (2002). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Killius, N., Kluge, J., & Reisch, L. (Eds.). (2003). *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirchhöfer, D. (1999). Bildung als Ware. In D. Hoffmann (Ed.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Prenzel, M., Reiss, K., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung (BMBF).
- Kolakowski, L. (1974). *La filosofia del positivismo*. Bari: Laterza.
- Koyré, A. (1967). *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*. Torino: Einaudi.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Affective Domain*. New York: David McKay.
- Kuhn, T. S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Künzli, R., Bähr, K., Fries, A.-V., Ghisla, G., Rosenmund, M., & Seliner-Müller, G. (Eds.). (1999). *Lehrplanarbeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.

- Künzli, R., & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Küsters, I. (2006). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutschmann, W. (1999). *Naturwissenschaft und Bildung. Der Streit der "Zwei Kulturen"*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and Human-Computer Interaction* (pp. 17-44). Cambridge MA: MIT Press.
- Landes, D. S. (2003 [1969]). *The Unbound Prometheus*. New York: Cambridge University Press.
- Lang-von Wins, T., Barth, G. U., Sandor, A., & Triebel, C. (2005). Grundlagen einer lernenden Kompetenzbeurteilung im Unternehmen. In Arbeitsgemeinschaft-Betriebliche-Weiterbildungsforschung (Ed.), *Kompetenzmessung im Unternehmen* (pp. 453-600). Münster: Waxmann.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence: Essays sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- LeBoterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- LeGoff, J. (1965). *Das Hochmittelalter*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lenhart, V. (2006). Humboldt heute – Das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In K. Kempter & P. Meusberger (Eds.), *Bildung und Wissensgesellschaft* (pp. 33-58). Berlin / Heidelberg.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Levati, W., & Saraò, M. V. (2003). *Il modello delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Livingstone, D. W. (1999). Beyond Human Capital Theory: The Underemployment Problem. *The International Journal of Contemporary sociology*, 36, 2, 163-192.
- Luckmann, T. (1992). *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukacs, G. (1968). *Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Lukacs, G. (1971). *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Liotard, J.-F. (1987). *Il postmoderno spiegato ai bambini*. Milano: Flettrini.
- Mager, R. (1962). *Goal Analysis*. Palo Alto.
- Mandeville, B. (1957). *Die Bienenfabel*. Berlin.
- Marchesini, R. (2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marx, K. (1973a). *Das Kapital, Bd. 3. Marx Engels Werke* (Vol. 3). Berlin: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1973b). *Marx Engels Werke* (Vol. 3). Berlin: Dietz Verlag.
- Matasci, F. (1987). *L'inimitable et l'exemplaire Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'école sereine*. Bern: Peter Lang.

- Mazzarelli, C. (2000). Introduzione all'Etica nicomachea. In *Etica nicomachea*: Bompiani.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 1-14.
- Mead, G. H. (1968 [1934]). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merlini, F. (2004). *La comunicazione interrotta*. Bari: Dedalo.
- Merlini, F. (2008). *L'uomo corrente e il suo destino*. Unpublished manuscript, Lugano.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, 36-43.
- Metzger, C., Dörig, R., & Waibel, R. (1998). *Gültig prüfen*. St. Gallen: IWP-HSG.
- Micheli, G. (1970). Caratteri e prospettive del meccanicismo nel Seicento. In L. Geymonat (Ed.), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (Vol. II, pp. 324-343). Milano: Grazanti.
- Mincer, J. (1974). *Schooling. Experience and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Minsky, M. (1992). Eine Rahmenstruktur für die Wissensrepräsentation. In D. Münch (Ed.), *Kognitionswissenschaft* (pp. 92-133). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mittelstrass, J. (Ed.). (1996). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Moro, T. (1981[1516]). *Utopia*. Bari: Laterza.
- Muller, A. (2006). Définir le curriculum: une approche pragmatiste. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 99-118). Bruxelles: de boeck.
- Napoleoni, C. (1970). *Smith, Ricardo, Marx*. Torino: Boringhieri.
- Nezel, I., & Ghisla, G. (1977). *Struktur und Curriculum. Theorie und Verfahren zur Konstruktion und Analyse curricularer Wissensstrukturen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nietzsche, F. (1985 [1874]). *Schopenhauer come educatore*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (2005 [1972]). *La nascita della tragedia* (S. Giacometta, Trans.). Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. ([1985]). *Schopenhauer come educatore*. Milano: Adelphi.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Norton, R. E. (1997). *DACUM Handbook*. Ohio.
- OECD. (1995). *Performance Standards in Education: In Search of Quality*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oelkers, J. (2005). Von Zielen zu Standards. *Friedrich Jahresheft XXIII* 18-21.
- Oelsnitz, D. v. d., & Hahmann, M. (2003). *Wissensmanagement. Strategien und Lernen in wissensbasierten Unternehmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ohno, T. (1993 [1978]). *Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo*. Torino: Einaudi.
- Ollagnier, J. D. E. (Ed.). (2000). *Raisons éducatives. L'énigme de la compétence en éducation*. Paris and Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Ortega y Gasset, J. (1962). *La ribellione delle masse*. Bologna: il Mulino.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.

- Pedroni, V. (2004). Moderno e postmoderno: un itinerario tra filosofia e sociologia. In G. Ghisla & F. Merlini (Eds.), *Oltre il postmoderno. Idee per una lettura critica del presente* (pp. 19-66). Locarno: Armando Dadò.
- pharmaSuisse. (2008a). Assistenti di farmacia / Rapporti di formazione dell'azienda. Berna.
- pharmaSuisse. (2008b). Assistenti di farmacia / Rapporti di formazione della formazione professionale (scuola professionale). Berna.
- Piaget, J. (1981). *L'equilibratura delle strutture cognitive*. Torino: Boringhieri.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Platone. ([1971]-a). *Opere complete 5: Eutidemo, Protagora, Gorgia, Menone, Ippia maggiore, Ippia minore, Ione, Menesseno*. Bari: Laterza.
- Platone (Ed.). (1971a). *Opere complete 6: Clitofonte, La Repubblica, Timeo, Crizia*. Bari: Laterza.
- Platone (Ed.). (1971b). *Opere complete 7: Minosse, Leggi, Epinomide*. Bari: Laterza.
- Platone (Ed.). ([1971]-b). *Opere complete 2: Cratilo, Teeteto, Sofista, Politico*. Bari: Laterza.
- Polanyi, M. (1983 [1966]). *The Tacit Dimension*. Gloucester Mass.: Peter Smith.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive Advantage*. New York: Free Press.
- Probst, G. J., Deussen, A., Eppler, M. J., & Raub, S. P. (2000). *Kompetenz-Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the learning Society*. New York: Peter Lang.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education-A Citizen's Guide*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Reetz, L., & Seyd, W. (1995). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Eds.), *Handbuch beruflicher Bildung* (pp. 203-219). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhold, M., Haasler, B., Howe, F., Kleiner, M., & Rauner, F. (2003). *Curriculum-Design II. Entwickeln von Lernfeldern*. Konstanz: Paul Christiani.
- Reisse, W. (1975). Verschiedene Begriffsbestimmungen von Curriculum?: Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In K. Frey (Ed.), *Curriculum-Handbuch* (Vol. I, pp. 46-59). München: Piper.
- Revelli, M. (2001). *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Revelli, M. (2004). Introduzione a "Lo spirito Toyota". In T. Ohno (Ed.), *Lo spirito Toyota* (pp. XI-XLIV). Torino: Einaudi.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action; Essais d'herméneutique II*. Paris: L'Harmattan.
- Robinson, S. B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied am Rhein und Berlin: Luchterhand.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Rorty, R. (2000). *Philosophie & die Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Rorty, R. (2001 [1979]). *La filosofia e lo specchioid ella natura*. Milano: Bompiani.
- Rosenstiel, L. v., Pieler, D., & Glas, P. (Eds.). (2004). *Strategisches Kompetenzmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- Rossi, P. (1962). *I filosofi e le macchine 1400-1700*. Milano: Feltrinelli.
- Rossi, P. (2004). *Francesco Bacone. Dalla magia alla scienza*. Milano il Mulino.
- Rossi, P. (2006). *IL tempo dei maghi. Rinascimento e modernità*. Milano Raffaello Cortina Editore.
- Roth, H. (1968). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? *Die Deutsche Schule*, 169-185.
- Ruhloff, J. (2007). Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In D. Benner (Ed.), *Bildungsstandards* (pp. 49-60). Paderborn: Schöningh.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Ryle, G. (1969 [1949]). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Salini, D. (2006). Identificazione e convalida delle competenze ascquisite in contesti non formali e informali. In USI (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. Quaderni dell'Istituto, pp. 59-70). Lugano: Università della Svizzera Italiana.
- Santoni-Rugiu, A. (1979). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Bruxelles: De Boeck& Larcier.
- Schank, R. C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Schavan, A. (Ed.). (2004). *Bildung und Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schiavone, A. (2007). *Storia e destino*. Torino: Einaudi.
- Schiller, F. (2007 [1795]). *L'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Schiller, F. ([2007]). *L'educazione estetica dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Schimank, U. (2000). *Handeln und Strukturen*. Weinheim und München: Juventa.
- Schmid, W. (1999). Sich ein schönes Leben machen. Die Wiederentdeckung der Lebenskunst und die Erneuerung des Humanismus. In R. Stäblein (Ed.), *Glück und Gerechtigkeit. Moral am Ende des 20. Jahrhunderts* (pp. 41-60). Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.
- Schmid-Rathjens, C. (2007). Anforderungsanalyse und Kompetenzmodellierung. In H. Schuler & K. Sonntag (Eds.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 592-601). Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schultz, T. W. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of political Economy*, 6.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Sennet, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, R. (2002). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin.
- Smith, A. (1975 [1776]). *La ricchezza delle nazioni*. Torino: UTET.
- Snell, B. (1963). *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*. Torino: Einaudi.
- Sonntag, K., & Schmidt-Rathjens, C. (2004). Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. *Personalführung*(10), 18-26.
- Spengler, O. (1918/1922). *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. 2. voll. Wien/München.

- Stark, R. (2005). *The Victory of Reason*. New York: Random.
- Straumann, P. R. (1974). *Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektor*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Suchman, L. A. (2007). *Human-Machine Reconfigurations. Plans and situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swisscom/BDI. (2002). *Die Swisscom VOT-Story*. Bern: GHR-VOT.
- Timmermann, D. (2002). Bildungsökonomie. In R. Tippelt (Ed.), *Handbuch der Bildungsforschung* (pp. 81-122). Opladen: Leske+Budrich.
- TommasoD'Aquino. ([2005]). *Sulla verità*. Milano: Bompiani.
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Denoël.
- Trahar, S. (Ed.). (2006). *Narrative Research on Learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Tylor, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago.
- UFFT/BBT. (2001). *Programma quadro per la maturità professionale*. Berna.
- Vattimo, G. (1961). *Il concetto di fare in Aristotele*. Torino.
- Vattimo, G. (1985). *La fine della modernità*. Milano: Graziati.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: CNR.
- von Dülmen, R. (2000). "Arbeit" in der frühneuzeitlichen Gesellschaft. In J. Kocka & C. Offe (Eds.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit* (pp. 80-87). Frankfurt a. M.: Campus.
- Wallerstein, I. (1985 [1983]). *Il capitalismo storico*. Torino: Einaudi.
- Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft* (Hauptwerke der grossen Denker ed.). Paderborn: Voltmedia.
- Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. (1984 [1921]). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. (2004 [1920]). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (Hauptwerke der grossen Denker ed.). München: Verlag C. H. Beck.
- Weinberg, J. (1999). Bildungsprozesse im Wertewandel heute. Eine Problemskizze. In D. Hoffmann (Ed.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs* (pp. 133-140). Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weiss, G. (o.J.). *Epimetheus – ein Dilettant? Oder: Aus Versehen klug*. Unpublished manuscript.
- Weiss, M., & Timmermann, D. (2004). Bildungsökonomie und Schulstatistik. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 241-283). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Wenger, E. (1999). *Communities in practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weniger, E. (1975 (1930/1952)). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger (Ed.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Westbury, I. (1998). Didaktik and/or Curriculum. An international dialogue. In S. Hopmann & B. B. Gündem (Eds.), (pp. 47-78). New York: Peter Lang.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Winterton, J., Deist, F. D.-L., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: Cedefop.
- Wittgenstein, L. (2003 [1922]). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Wolf, A. (2001). Competence-Based Assessment. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the learning society* (pp. 453-466). New York: Peter Lang.
- Wolter, S. (2001). *Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat*. Chur & Zürich: Rüegger.
- Womack, J., Jones, D., & Roos, D. (1990). *The Machine that changed the World: The Story of Lean Production*. New York: Harper Collins.
- Wygotski, L. S. (1974 [1934]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zabeck, J. (1982). Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In H. Schanz (Ed.), *Berufspädagogische Grundprobleme. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb 10* (pp. 66-97). Stuttgart.
- Zambelloni, F. (2004). Crisi della modernità e avvento del postmoderno: problemi morali e indirizzi etici. In Dadò (Ed.), *Oltre il postmoderno. Idee per una lettura critica del presente*. (pp. 67-100). Locarno.
- Zarifian, P. (2003). *A quoi sert le travail?* Paris: La Dispute.
- Zima, P. V. (2001). *Moderne / Postmoderne*. Tübingen und Basel: Francke.
- Zimmer, R. (2004). *Das Philosophenportal*. München: dtv.

Allegato I

Pharma-Assistentin EFZ/
Pharma-Assistent EFZ

Fachlehrplan lokale Landessprache und Kultur

Version März 2007

Der Lehrplan ist ein Dokument, das im Verlauf der Umsetzung von den Lehrkräften kritisch überprüft werden muss.
Rückmeldungen und Änderungsvorschläge werden gerne entgegen genommen.

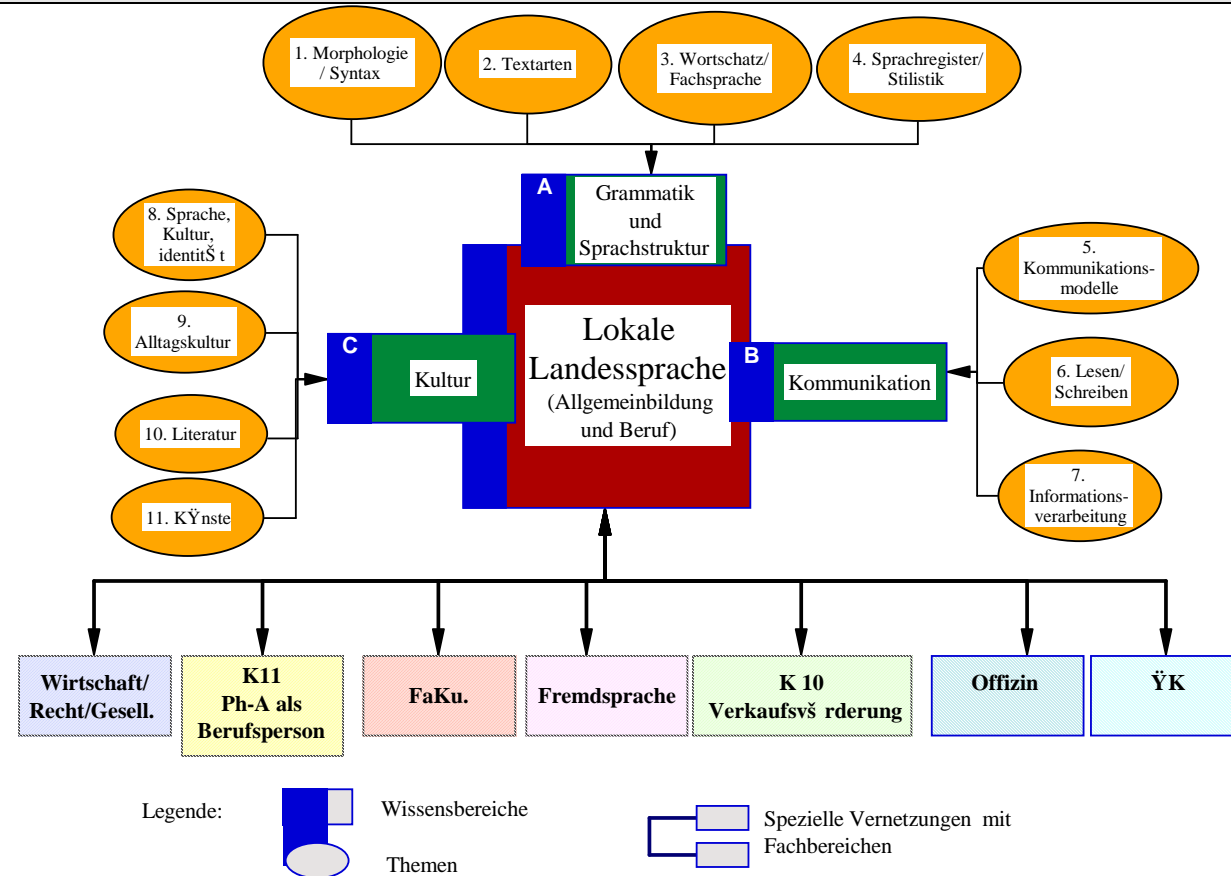
Autoren: Lucio Paniz, Astrid Gerbera, Elfriede Huguenin, Bettina Klaus
Mitarbeit: Gianni Ghisla, Luca Bausch

1. Überblick und Inhalte

Wissensbereiche:	A) Sprache und Grammatik B) Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit C) Sprache und Kultur		
Ausbildungsjahr	I	II	III
Stundendotation (Total: 240)	80	80	80
Bezugskompetenzen und - situationen	A) Sprache und Grammatik: 5.1, 5.2, 8.4 B) Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit: 1.1, 5.1-5.5, 7.4., 8.1, 9.1-9.3/9.5-9.9, 10.2., 11.1, 11.2, 12.1, 12.4, 12.5, 12.7 C) Sprache und Kultur: 5.1, 5.2, 5.3, 12.2, 12.3, 12.6, 12.7		
Didaktische Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> Der Unterricht in der lokalen Landessprache und Kultur soll einen wichtigen Beitrag sowohl zur Allgemeinbildung als auch zur Entwicklung der beruflich erforderlichen kommunikativen Fertigkeiten, die für den Beruf notwendig sind, leisten. Insbesondere tragen die Leistungen in diesem Fach (zusammen mit W/R/G und L2) zum Aufbau der Kompetenz 12 (Fachbereich: Die/der PH-A im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext) und zu deren Beurteilung bei. Die Beurteilung erfolgt in Zusammenarbeit mit der für die Kompetenz 11 (Fachbereich: Die/der PH-A als Berufsperson) zuständigen Lehrkraft.. Die Inhalte werden in drei Wissensbereiche aufgeteilt: Sprache und Grammatik, Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit, Sprache und Kultur. Die Lernenden müssen bereits über eine an sich solide Basis im Bereich Grammatik und Sprachstrukturen verfügen: Es geht deshalb nicht so sehr um einen Einführungs- oder Wiederholungskurs, sondern um eine Verfestigung dieser Aspekte, die flexibel in das Lehrprogramm eingebaut werden sollen. Hingegen kommt den mündlichen, aber auch schriftlichen, allgemeinbildenden und berufsspezifischen Sprachfertigkeiten primäre Bedeutung zu. Dies gilt ebenfalls für die kulturelle Dimension, die für die Inhalte ausschlaggebend sein muss, wobei Kompetenz und Interessen der Lehrkraft wesentlich zum Zug kommen. Beim Aufbau und der zeitlichen Disposition können sich bestimmte Inhalte wiederholen, sodass eine Vertiefung möglich wird. Im letzten Jahr (5. Semester) wird eine selbständige Vertiefungsarbeit (SVA) durchgeführt, die sprachliche, methodische und kulturelle Kompetenzen nachweisen muss. Dazu stehen ca. 40 Lektionen zur Verfügung. Ein Leitfaden ist ebenfalls verfügbar. Ende des 6. Semesters Präsentation erfolgt die Präsentation (30 Min. mündliche Prüfung) der SVA. 		

Überblick

INHALTE



	I	II	III
KENNTNISSE	<p>A. Sprache und Grammatik</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>1. Morphologie, Orthographie, Syntax (Situationen: z.B. 2.2, 8.4, 12.3.) Wort, Wortbildung, Wortarten, Satzteile, Rechtschreibung, Satzzeichensetzung</p> <p>2. Textarten (Situationen: z.B. 8.4, 12.3.) Beschreibung/Zusammenfassung/Protokoll/Stellungnahme/Erörterung</p> <p>3. Wortschatz/Fachsprache (Situationen: z.B. K 7, 9.1., 9.2., 11.2.) Ausbau des Wortschatzes unter Berücksichtigung der beruflichen Fachsprache</p> <p>b) Weiterführende Kenntnisse (von der Lehrkraft bestimmbar)</p> <p>B. Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>5. Kommunikationsmodelle (Situationen: z.B. 1.1., 9.9., 12.1) Grundlegende Modelle der Kommunikation.</p> <p>6. Lesen und Schreiben als Grundkompetenzen (Situationen: z.B. 8.1., 8.4.) Bedeutung von Lesen und Schreiben sowie entsprechende Techniken</p>	<p>A. Sprache und Grammatik</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>1. Morphologie, Orthographie, Syntax Wort, Wortbildung, Wortarten, Satzteile, Rechtschreibung, Satzzeichensetzung</p> <p>2. Textarten (vgl. erstes Jahr)</p> <p>3. Wortschatz/Fachsprache Ausbau des Wortschatzes unter Berücksichtigung der beruflichen Fachsprache</p> <p>4. Sprachregister und Stilistik (Situationen: z.B. K 7, K 9, 8.4.)</p> <p>b) Weiterführende Kenntnisse Aspekte der Rhetorik</p> <p>B. Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>5. Kommunikationsmodelle Grundlegende Modelle der Kommunikation.</p> <p>6. Lesen und Schreiben als Grundkompetenzen Bedeutung von Lesen und Schreiben sowie entsprechende Techniken</p> <p>7. Umgang mit Informationen (inkl. Internet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsverarbeitung 	<p>A. Sprache und Grammatik</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>Ausbau und Vertiefung der Inhalte aus den ersten zwei Jahren.</p> <p>b) Weiterführende Kenntnisse (von der Lehrkraft bestimmbar)</p> <p>B. Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>Ausbau und Vertiefung der Inhalte aus den ersten zwei Jahren.</p>

	<p>7. Umgang mit Informationen (inkl. Internet) (Situationen: z. B. 9.7., 12.4.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsbeschaffung • Informationsverarbeitung • Informationsdarstellung (inkl. Software) <p>b) Weiterführende Kenntnisse (von der Lehrkraft bestimmbar)</p> <p>C. Sprache und Kultur</p> <p>a) Pflichtkenntnisse 8. Sprache, Kultur und Identität (Situationen: z. B. K11, K 12) Individuum und Gesellschaft angesichts der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität in der Schweiz</p> <p>9. Alltagskultur (Situationen: z. B. K 12) <ul style="list-style-type: none"> • Lebensweisen und Bräuche, Dialekte • Medien • Moden • Musik </p> <p>10. Literatur (Situationen: z.B. K 12) Schweizer Literatur (wenn möglich aus den vier Landessprachen)</p> <p>b) Weiterführende Kenntnisse Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater Literatur aus unterschiedlichen Kulturkreisen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Textverständnis und –Interpretation • Problemanalyse <p>b) Weiterführende Kenntnisse (von der Lehrkraft bestimmbar)</p> <p>C. Sprache und Kultur</p> <p>a) Pflichtkenntnisse 8. Sprache, Kultur und Identität Individuum und Gesellschaft angesichts der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität in der Schweiz</p> <p>9. Alltagskultur <ul style="list-style-type: none"> • Lebensweisen und Bräuche • Medien • Moden • Musik </p> <p>10. Literatur Deutschsprachige Literatur und Alltagskulturen</p> <p>11. Künste (Situationen: K 12) Bildende Kunst, Musik, Theater</p> <p>b) Weiterführende Kenntnisse Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater Literatur aus unterschiedlichen Kulturkreisen.</p>	<p>b) Weiterführende Kenntnisse Kommunikative Aspekte der Konfliktbewältigung und der Vermittlung</p> <p>C. Sprache und Kultur</p> <p>a) Pflichtkenntnisse</p> <p>Ausbau und Vertiefung der Inhalte aus den ersten zwei Jahren.</p> <p>b) Weiterführende Kenntnisse Besuch von Museen, Ausstellungen, Theater Literatur aus unterschiedlichen Kulturkreisen.</p>
--	--	---	---

FÄHIGKEITEN	<p>Anwendung bzw. Entwicklung der Kenntnisse aus den Bereichen A. Sprache und Grammatik B. Sprache und Kommunikation/ Sprachfertigkeit C. Sprache und Kultur generell für Alltagssituationen und spezifisch für konkrete Berufssituationen</p> <p>Insbesondere gilt es, Fähigkeiten zu verfeinern</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur Bewältigung von einfachen kommunikativen Situationen im Alltag (z.B. Gespräche mit Freunden oder älteren Leuten, usw.) und im Beruf (z.B.: Kunden angemessen empfangen, im Team Bedürfnisse und Probleme artikulieren, usw.) • zur spontanen Beobachtung, Beschreibung und Darstellung von Situationen, • zur Verbesserung der eigenen Lese-, Schreibe- und Lerntechniken. 	<p>Anwendung bzw. Entwicklung der Kenntnisse aus den Bereichen A. Sprache und Grammatik B. Sprache und Kommunikation/ Sprachfertigkeit C. Sprache und Kultur generell für Alltagssituationen und spezifisch für konkrete Berufssituationen</p> <p>Insbesondere gilt es, Fähigkeiten zu verfeinern</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur Bewältigung von komplexen kommunikativen Situationen im Alltag (z.B.: Gespräche mit Beamten, usw.) und im Beruf (z.B.: Kunden angemessen beraten, im Team zu bestimmten Problemen argumentieren, korrekte Texte (Mails, Protokolle, Briefe, einfache Stellungnahmen) verfassen, usw., • zur systematischen Beobachtung, Darstellung und Beschreibung von Situationen, • zur Optimierung der eigenen Lese-, Schreibe- und Lerntechniken, • zum Umgang mit Leuten aus anderen Sprachen und Kulturen. 	<p>Anwendung bzw. Entwicklung der Kenntnisse aus den Bereichen A. Sprache und Grammatik B. Sprache und Kommunikation/ Sprachfertigkeit C. Sprache und Kultur generell für Alltagssituationen und spezifisch für konkrete Berufssituationen</p> <p>Insbesondere gilt es, Fähigkeiten zu verfeinern</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur Strukturierung und schriftlichen Darstellung einer Problematik im Rahmen der SVA, • zur Bewältigung von komplexen, konflikträchtigen Situationen im Alltag (z.B.: vermittelnd in Konflikte zwischen Freunden eingreifen usw.) und im Beruf (z.B.: auf Reklamationen eingehen, Konflikte im Team besprechen, usw.).
HALTUNGEN	<p>Sprache und Grammatik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freude an der lokalen Landessprache, an ihrem Aufbau und am Vergleich mit anderen Sprachen entwickeln. • Auffassungsvermögen, Genauigkeit, ... <p>Sprache und Kommunikation/Sprachfertigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einfühlungsvermögen, Aufmerksamkeit, Respekt und Toleranz im Umgang mit dem Anderen entwickeln. • Argumentationsfreude, Auffassungsvermögen, Kohärenz, Entschlossenheit bei der Behandlung und Diskussion von Themen • Selbstsicherheit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Meinungstoleranz, Interesse am Umfeld, Gemeinschaftssinn, Einsatzbereitschaft, Lernfreude, Kreativität, Agilität. <p>Sprache und Kultur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interessierte Haltung gegenüber kulturellen und aktuellen Themen (Umwelt, Technik, Frieden, ...). • Toleranz gegenüber Andersdenkenden, unterschiedlichen Lebensweisen und anderen Kulturen. • Hochhalten der Werte von Gleichheit, Gerechtigkeit, Freiheit und generell der Menschenrechte. 		

2. QUERVERBINDUNGEN

Erwartungen an andere Fach- / Wissensbereiche		
Inhalte (Kurze Beschreibung u.a. von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Fachbereich (Wo sollten die Inhalte behandelt werden?)	Zeitliche Sequenzierung (Wann sollten die Inhalte behandelt werden?)
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse: Sprache und Kultur (Ethik und Moral) → • Kenntnis von Software (MS-Office) → 	<ul style="list-style-type: none"> • W/R/G; Selbstv. der Ph.-A (K11) • Administrative Arbeiten 	<p>3. und/oder 4. Semester</p> <p>1. und 2. Semester</p>

Erwartungen von anderen Fach- / Wissensbereichen		
Inhalte (Kurze Beschreibung v.a. von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Fachbereich (Wer erwartet die Behandlung dieser Inhalte?)	Zeitliche Sequenzierung (Wann sollten die Inhalte behandelt werden?)
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse: Sprache und Kommunikation (Bewältigung von kommunikativen Situationen) ← • Fähigkeiten: Sprache und Kultur (Individuum und Gesellschaft) ← • Fähigkeiten: Sprache und Kommunikation (Beschreibung und Darstellung von Situationen, Technik der Gesprächsführung) ← • Fähigkeiten: Sprache und Kommunikation (Bewältigung von komplexen Situationen) ← • Umgang mit komplexen Texten, Informationen im Internet gezielt auffinden ← • Behandlung von authentischen Texten zur Sozial- und Gesundheitspolitik und zur Ökonomie ← • Terminologie und Grundwissen der deutschen Grammatik ← • Kommunikationsmodelle ← • Sprachregister ← • Informationsverarbeitung ← 	<ul style="list-style-type: none"> • FaKu, Offizin; üK, K 9 • Selbstv. Der Ph.-A (K11) • Alle Fachbereiche insbesondere Selbstv. Der Ph.-A (K11) • Administrative Arbeiten (Behandlung von Reklamationen) • W/R/G, K 12 • W/R/G • Fremdsprache • Verkaufsförderung (K 10), K 12 • Verkaufsförderung (K 10), K 12 • Verkaufsförderung (K 10), Selbstv. Der Ph.-A (K11) 	<p>1. Semester</p> <p>1. Semester</p> <p>3. Semester</p> <p>5. Semester</p> <p>1.-2. Semester</p> <p>3.-4. Semester</p> <p>1. Semester</p> <p>1.- 4. Semester</p> <p>1.- 4. Semester</p> <p>1.- 4. Semester</p>

Allegato II

Pharma-Assistentin EFZ/
Pharma-Assistent EFZ

Selbstverständnis der Pharma-Assistentin/ des Pharma-Assistenten als Berufsperson

Version vom Juni 2007

Der Lehrplan ist ein Dokument, welches im Verlauf der Umsetzung von den Lehrkräften kritisch überprüft werden muss.
Rückmeldungen und Änderungen werden gerne entgegen genommen.

Inhaltsverzeichnis

1. Beschreibung

1.1. Kompetenz 11

2. Lehrplan

2.1. Übersicht

2.2. Wissensbereiche: Lern- und Organisationsmethodik, Gesprächstechnik, Berufsethik, Bedürfnisanalyse

2.3. Wissensbereich: Analyse von Berufssituationen (ABS)

1. Beschreibung

Die Basis für die Abgrenzung des Fachbereichs *Selbstverständnis der/des Ph-A als Berufsperson* ist hauptsächlich in der Kompetenz 11 zu finden. Dafür sind in der Lektionentafel gesamthaft 120 Stunden vorgesehen. Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die in diesem Bereich vermittelt werden, sollen den Lernenden ermöglichen

- das eigene schulische Lernen mit den beruflichen Erfahrungen und auch mit den persönlichen Alltagserfahrungen besser zu vermitteln und zu vernetzen,
- das eigene Lernen und Handeln möglichst selbstständig, selbstgesteuert und verantwortungsvoll zu gestalten, wobei die eigenen Lernaktivitäten methodisch und effizient zu organisieren sind,
- eine eigene, v.a. berufliche Identität durch Reflexion und Selbstkritik zu entwickeln und die eigene Weiter- und Fortbildung zu planen.

Es liegt auf der Hand, dass einerseits das gesamte Kompetenzenprofil des Berufes und andererseits die konkret erlebten Erfahrungen der Lernenden für das Anstreben dieser Zielsetzungen von Bedeutung sind. Dennoch ist, wie bereits angedeutet, ein wesentlicher Bezugsrahmen bei der Kompetenz 11 und den dazu gehörenden Handlungssituationen zu verorten. Deshalb werden diese im Folgenden so wiedergegeben wie sie im Kompetenzenprofil zu finden sind.

1.1. Kompetenz 11 und dazu gehörende Situationen

Kompetenzdefinition

SELBSTVERSTÄNDNIS DER PHARMA-ASSISTENTIN/DES PHARMA-ASSISTENTEN ALS BERUFSPERSON

Die Pharma-Assistentin/der Pharma-Assistent übernimmt ihre/seine berufliche Verantwortung auch gegenüber ihrem/seinem sozialen Umfeld und erfüllt damit den Sinn ihrer/seiner Tätigkeit. Sie/er ist in der Lage, ihre/seine Arbeit selbstkritisch zu beurteilen, und ist sich ihrer/seiner Fähigkeiten und Grenzen bewusst. Dadurch kann sie/er ihre/seine persönlichen Kompetenzen aktiv mitentwickeln. Sie/er ist somit fähig, sich um ihre/seine persönliche Fortbildung und Aktualisierung der Kompetenzen zu bemühen, um mit den Entwicklungen in ihrem/seinem Beruf und auf dem Arbeitsmarkt Schritt zu halten.

Situationen

11.1. Auftritt gegen Aussen im Interesse der Apotheke

Beteiligte	Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Kundin/Kunde, Apothekerin/Apotheker, andere interessierte Personen		
Tätigkeit	Sie/er präsentiert die Apotheke als qualitativ hoch stehende Anlaufstelle für Gesundheitsfragen und achtet dabei auf den Berufsethos und das Leitbild.		
Normen	Leitbild, Interne Regeln		
Notwendige Ressourcen			
	Schule	Apotheke	überbetrieblicher Kurs
Kenntnisse	Rechte und Pflichten der Pharma-Assistentin, Kundenanforderungen, ethische Grundsätze	Leitbild der Apotheke, Rechte und Pflichten der Pharma-Assistentin, Kundenanforderungen, ethische Grundsätze	
Fähigkeiten	Kommunikationsfähigkeit, Selbstkritik, Argumentation	Kommunikationsfähigkeit, Selbstkritik, Argumentation	
Haltungen	Verantwortungsbewusstsein, Selbstsicherheit, Einfühlungsvermögen		

11.2. Gespräche mit Vorgesetzten

Beteiligte	Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Apothekerin/Apotheker, andere Vorgesetzte		
Tätigkeit	Sie/er verhält sich in einem Gespräche mit Vorgesetzten respektvoll, kritikfähig, klar und zielgerichtet.		
Normen	Arbeitsvertrag, interne Regeln, Organigramm		
Notwendige Ressourcen			
	Schule	Apotheke	überbetrieblicher Kurs
Kenntnisse	Arbeitsvertrag, OR und ZGB	Organigramm, Arbeitsvertrag, OR und ZGB, interne Regeln,	
Fähigkeiten	Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit	
Haltungen	Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Selbstsicherheit		

11.3. Kompetenzmanagement

Beteiligte	Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Apothekerin/Apotheker (Dritte)		
Tätigkeit	Sie/er evaluiert die eigenen Fortbildungsbedürfnisse und die Karriereplanung.		
Normen	Interne Regeln, fortbildungsspezifische Normen		
Notwendige Ressourcen			
	Schule	Apotheke	überbetrieblicher Kurs
Kenntnisse	Rechte und Pflichten der Pharma-Assistentin/des Pharma-Assistenten, Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktverhältnisse	Rechte und Pflichten der Pharma-Assistentin/des Pharma-Assistenten, Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktverhältnisse	
Fähigkeiten	Selbst- und Situationsanalyse, Planungsfähigkeit,	Selbst- und Situationsanalyse, Planungsfähigkeit	
Haltungen	Lern- und Innovationsfreude, Selbstsicherheit, Initiative		

11.4. Analyse von Situationen

Beteiligte	<i>Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Apothekerin/Apotheker (Dritte)</i>		
Tätigkeit	<i>Sie/er analysiert reelle Berufs- oder Alltagssituationen und ist fähig, sowohl deren Struktur und Probleme darzustellen als auch die zu deren Bewältigung notwendigen Ressourcen und Ressourcenkombinationen zu identifizieren.</i>		
Normen	<i>Interne Regeln, berufsrelevante Normen, Arbeitsverträge</i>		
Notwendige Ressourcen			
	Schule	Apotheke	überbetrieblicher Kurs
Kenntnisse	Interne Regeln, berufsrelevante Normen, Arbeitsverträge, Rechte und Pflichten der Pharma-Assistentin/des Pharma-Assistenten, Grundzüge der Systemanalyse, Strategien und Techniken der Situationsanalyse		
Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none">• Spontane, systematische, systemische und kriterienbezogene Beobachtung Darstellung von Situationen• Kritische Analyse, Synthese und Beurteilung von Situationen	<ul style="list-style-type: none">• Spontane, systematische, systemische und kriterienbezogene Beobachtung Darstellung von Situationen• Kritische Analyse, Synthese und Beurteilung von Situationen	<ul style="list-style-type: none">• Spontane, systematische, systemische und kriterienbezogene Beobachtung Darstellung von Situationen• Kritische Analyse, Synthese und Beurteilung von Situationen
Haltungen	<ul style="list-style-type: none">• Auffassungsvermögen• Mut zur Selbstkritik und zur Offenheit• Rollendistanz• Frustrationstoleranz		

Der Fachbereich verfolgt drei wesentliche Zielsetzungen:

- Die bewusste Vermittlung und Vernetzung von Theorie und Praxis,
- die Förderungen des selbständigen Lernens und Handelns,
- die Förderung der persönlichen und beruflichen Identität.

Diese Zielsetzungen gehen zum einen unmittelbar aus der Kompetenz 11 und den dazugehörigen Situationen hervor. Zum Anderen, u.a. die Förderung des selbständigen Lernens und Handelns, sind sie in anderen Kompetenzen identifizierbar, insbesondere in der Kompetenz 12 *Selbstverständnis der Ph-A im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext*. Diese breite ziel- und situationsbezogene Abstützung macht einsichtig, dass die inhaltliche Abgrenzung des Fachbereichs verschiedene spezifische Wissensbereiche bzw. didaktische Schwerpunkte betrifft: einerseits solche, die inhaltlich und thematisch identifiziert werden können, nämlich *Lern- und Organisationsmethodik, Gesprächstechnik, Berufsethik, Bedürfnisanalyse*, andererseits ein Bereich, der methodisch abgrenzbar ist, nämlich die *Analyse von Situationen*, insbesondere *Berufssituationen*.

Die Analyse von Berufssituationen (ABS)¹ bezweckt, die/den Lernenden bei der bewussten und kritischen Reflexion der eigenen Lern- und Arbeitserfahrungen an den drei Lernorten zu unterstützen und dabei die beruflich-schulischen Aspekte mit den persönlich-individuellen Bedürfnissen so in Einklang zu bringen, dass daraus eine möglichst erfolgreiche Kompetenzentwicklung resultieren kann. Insbesondere gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzen und die dazu gehörenden Ressourcen des Berufsprofils in einen sinnvollen, für die Lernenden nachvollziehbaren Zusammenhang zu bringen. Dies bedeutet etwa, die mitunter sehr unterschiedlichen Kenntnisse, welche in der Schule und im Betrieb angeeignet werden, in einen praktischen, d.h. prozess- und handlungsorientierten Zusammenhang zu bringen. Damit sollte eine erhöhte Sinnggebung einhergehen können, denn solche Zusammenhänge werden im kritisch-reflektierten und intersubjektiven Diskurs für den Lernenden nachvollziehbar.

2. Lehrplan für den Fachbereich Selbstverständnis der Ph-A als Berufsperson

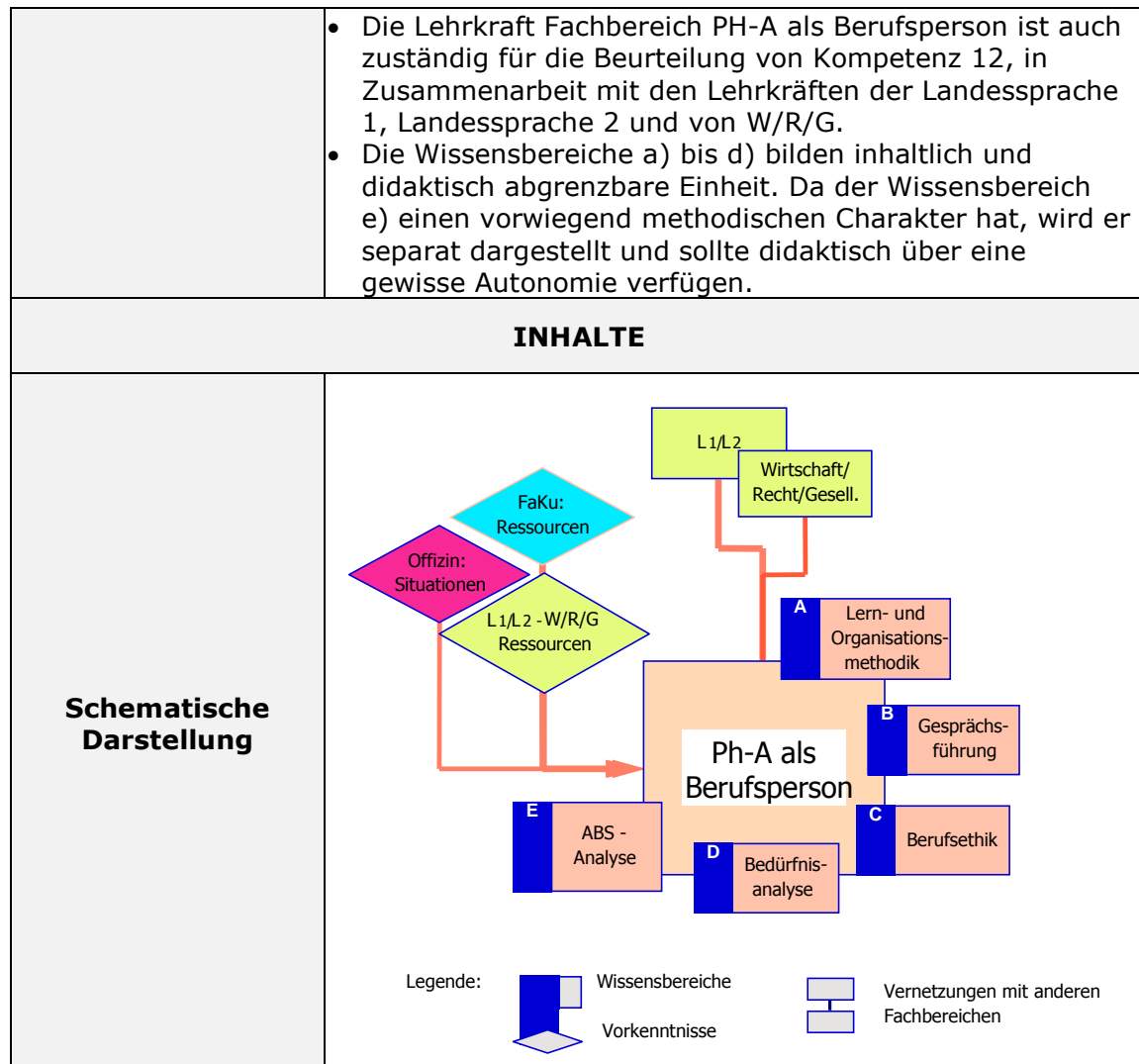
Die folgende Darstellung des Lehrplans enthält zwei Hauptteile:

- Zuerst eine Übersicht sämtlicher Wissensbereiche mit einer zeitlichen Disposition über die drei Ausbildungsjahre,
- danach die differenzierte Darstellung der Wissensbereiche, wovon ein Teil (Lern- und Organisationsmethodik, Gesprächstechnik, Berufsethik, Bedürfnisanalyse) gruppiert wird, während die Analyse von Berufssituationen (ABS) separat behandelt wird.

2.1. Übersicht

Fachbereich	Die Pharma-Assistentin/der Pharma-Assistent als Berufsperson - (Kompetenz 11)
Wissensbereiche	a) Lern- und Organisationsmethodik, b) Gesprächstechnik, c) Berufsethik, d) Bedürfnisanalyse, e) Analyse von Berufssituationen (ABS).
Ausbildungsjahr	I + II + III
Stundendotation	120
Bezugskompetenzen und -situationen	Alle
Bemerkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Fachbereich PH-A als Berufsperson vermittelt zwar auch theoretisches Wissen, ist aber v.a. praxisorientiert und zwar so, dass die erlebte Ausbildungsaktivität konkret und mit einer integrativen Absicht angegangen wird. Dabei geht es um die Reflexion der Erfahrungen, um die Vermittlung zwischen den drei Lernorten und um die effiziente Gestaltung der Lernaktivitäten. • Viele Ressourcen stammen von anderen Fachbereichen.

¹ Das Acronym ABS hat im alltäglichen Sprachgebrauch eher mit dem sogenannten "Antiblockiersystem" zu tun, das mittlerweile beinahe in jedem Fahrzeug montiert ist. Die Assoziation mit der Analyse von Berufssituationen scheint metaphorisch durchaus zutreffend zu sein, zumal damit auch verhindert werden soll, dass Lernende in ihrer Entwicklung "blockiert" werden.



Zeitliche Disposition

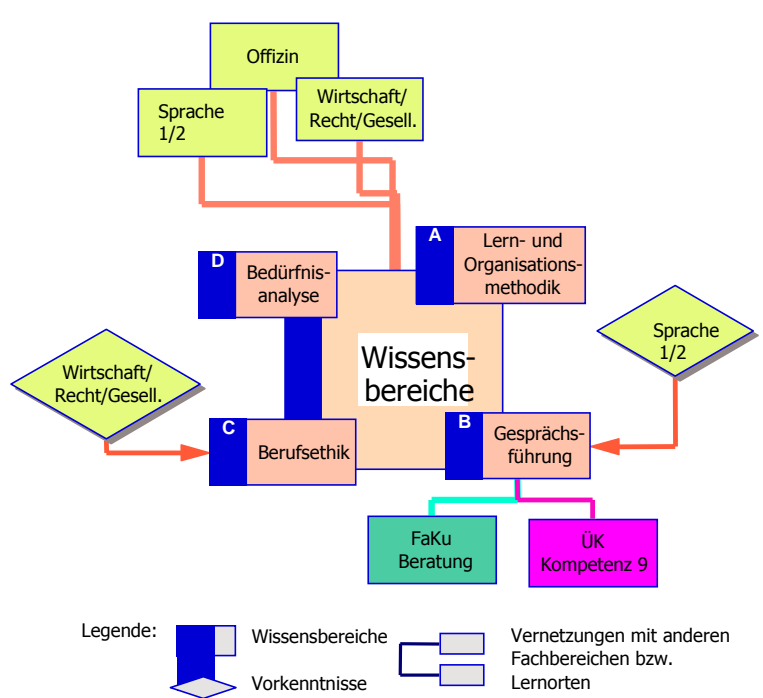
Wissens- bereiche	I Semester	II Semester	III Semester	IV Semester	V Semester	VI Semester
120h	40 h		40 h		40 h	
Themen	Lern- und Organisationsmethodik: Basis	Technik der Gesprächsführung	<ul style="list-style-type: none"> Berufsethik Lern- und Organisationsmethodik: Organisatorische Hilfe 		<ul style="list-style-type: none"> Technik der persönlichen Bedürfnisanalyse Lern- und Organisationsmethodik: Organisatorische. Hilfe Prüfungsvorbereitung 	
ABS	1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 5.4, 8.3, 11.1, 11.2 (*) , 12.2, 12.5	2.1, 2.3 , 2.4, 2.5, 3.2, 4.1, 4.2 , 4.3, 5.1, 5.3, 8.4, 11.1, 11.2 , 12.6	2.2, 5.1 , 5.5, 6.1, 6.3, 9.3, 9.8, 11.1 , 12.1	5.2, 6.1 , 7.3, 8.2, 9.1, 9.4, 9.5, 11.1, 12.3	2.3, 6.2, 7.1, 7.2, 7.4, 8.1, 8.5 , 9.2 , 9.9, 11.1, 11.3 , 12.4	6.4, 9.6, 9.7, 10.1, 10.2, 10.3 , 11.1

Legende:

ABS: Analyse von Berufssituationen

*Fettdruck: Hauptsituationen.

2.2. Wissensbereiche: Lern- und Organisationsmethodik, Gesprächstechnik, Berufsethik, Bedürfnisanalyse

Wissensbereiche	Lern- und Organisationsmethodik, Gesprächstechnik, Berufsethik, Bedürfnisanalyse
Ausbildungsjahr	I + II + III
Stundendotation	60 (ca.)
Bezugskompetenzen und -situationen	1.1; 7.2; 7.4; 9.1; 9.9; Kompetenz 11; Kompetenz 12
INHALTE	
Schematische Darstellung	 <p>The diagram illustrates the 'Wissensbereiche' (Knowledge Areas) and their interconnections. At the center is a box labeled 'Wissensbereiche'. Surrounding it are several other boxes and diamonds, connected by lines. The boxes include: 'Offizin' (top), 'Sprache 1/2' (top-left), 'Wirtschaft/Recht/Gesell.' (top-right), 'Lern- und Organisationsmethodik' (top-right, labeled A), 'Bedürfnisanalyse' (top-left, labeled D), 'Berufsethik' (bottom-left, labeled C), 'Gesprächsführung' (bottom-right, labeled B), 'FaKu Beratung' (bottom), and 'ÜK Kompetenz 9' (bottom-right). The diamonds include: 'Wirtschaft/Recht/Gesell.' (middle-left) and 'Sprache 1/2' (middle-right). A legend at the bottom explains the symbols: a blue box represents 'Wissensbereiche', a blue diamond represents 'Vorkenntnisse', a blue line represents 'Vernetzungen mit anderen Fachbereichen bzw. Lernorten', and a blue box with a line represents 'Vernetzungen mit anderen Fachbereichen bzw. Lernorten'.</p>

KENNTNISSE	<p>Pflichtkenntnisse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lern- und Organisationsmethodik: Theorie <ul style="list-style-type: none"> • Lernprozesse und -style • Lernstrategien und Metakognition • Organisations- und Arbeitstechnik • Informationsbeschaffung und -verarbeitung 2. Technik der Gesprächsführung <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmodelle • Sprachregistern • Kommunikationsformen 3. Berufsethik <ul style="list-style-type: none"> • Ethische Grundsätze (Ethik, Moral, Normen) • Berufsethik, Arbeitsverträge, Rechte und Pflichten • Status und Grundsätze der Apotheke als Betrieb (Abgrenzung, Einrichtung, Personal) 4. Technik der persönlichen Bedürfnisanalyse <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzenkonzept • Portfolio • Instrumente der Bedürfnis- und Kompetenzenanalyse <p>Weiterführende Kenntnisse: ...</p>
FÄHIGKEITEN	<p>Sämtliche Kenntnisse aus den Situationen müssen auf jeden Fall aufgeführt werden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lern- und Organisationsmethodik: Praxis <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstwerdung, Entwicklung und Anwendung eigener Lernstrategien und einer eigenen Organisations- und Arbeitsmethodik • Bewusstwerdung, Entwicklung und Anwendung Arbeits-, Lern- und private Lebenssphäre abstimmen 2. Technik der Gesprächsführung <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsstrategien erkennen, anpassen, anwenden • Kommunikationsformen und -mittel auswählen und anwenden 3. Berufsethik <ul style="list-style-type: none"> • Ethische Prinzipien in (moralisches) Verhalten umsetzen • Kundeninformationen sorgfältig behandeln 4. Technik der persönlichen Bedürfnisanalyse <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Kompetenzen und Bedürfnisse analysieren und realistisch einschätzen • Aus- und Weiterbildungs-offerten kennen und abwägen • Marktsituation kennen und einschätzen • Eigene Karriere planen
HALTUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstsicherheit • Bewusstsein für die eigenen Grenzen • Ethisch und moralisch korrektes Verhalten • Eigene Initiative entwickeln • Öffnung für Weiterbildung • ...

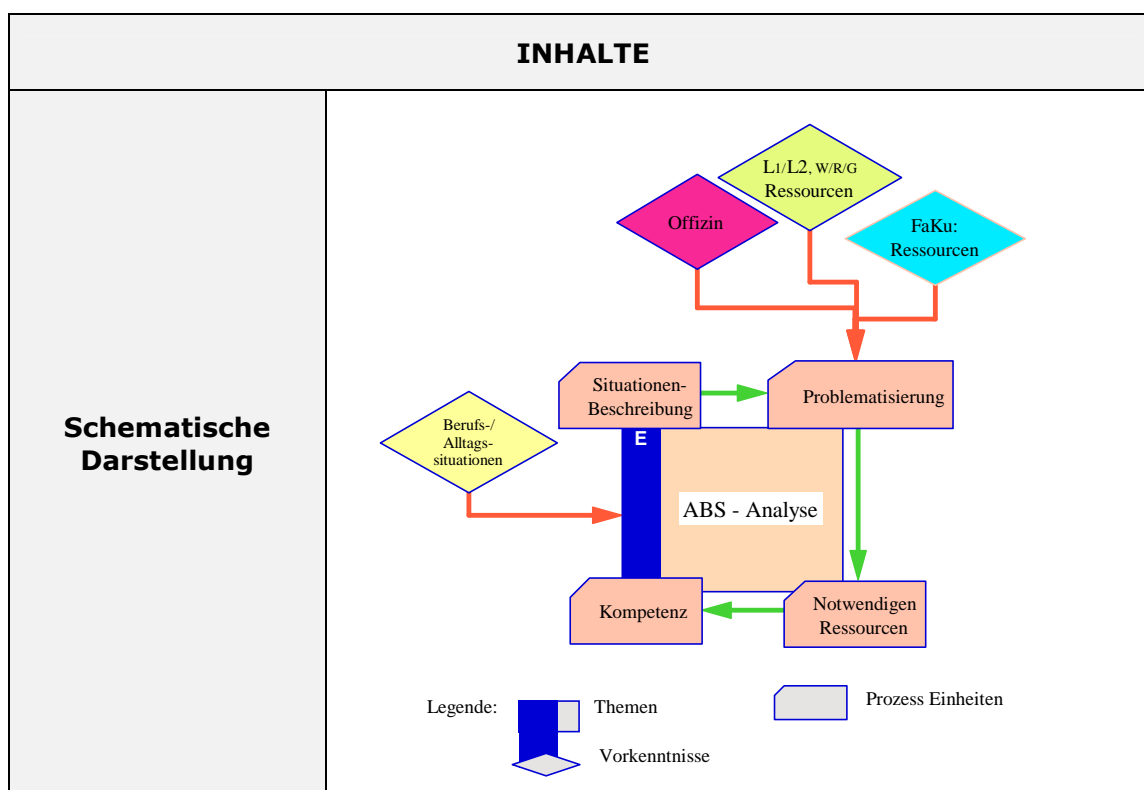
Querverbindungen

Erwartungen von anderen Fach- und Wissensbereichen		
Inhalte (Kurze Beschreibung v.a. von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Fachbereich (Wo sollten die Inhalte behandelt werden?)	Zeitliche Sequenzierung (Wann sollten die Inhalte behandelt werden?)
Gesprächsführung →	Beratung; Komp. 9; L1	I Jahr; II Semester
Ethische Grundsätze →	L1	II Jahr
Berufsethik →	Wirtschaft/Recht/Gesell.	II Jahr
Technik der persönlichen Bedürfnisanalyse →	Offizin	II Jahr
	Offizin	II Jahr

Erwartungen an andere Fach- /Wissensbereiche		
Inhalte (Kurze Beschreibung v.a. von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Fachbereich (Wo sollten die Inhalte behandelt werden?)	Zeitliche Sequenzierung (Wann sollten die Inhalte behandelt werden?)
Kommunikationsmodelle →	L1	
Sprachregister, usw. →	L1	
Informationsverarbeitung →	L1	
Ethische Grundsätze →	Wirtschaft/Recht/Gesell.	

2.3. Wissensbereich: Analyse von Berufssituationen

Wissensbereich	Analyse von Berufssituationen
Ausbildungsjahr	I + II + III
Stundendotation	60
Bezugskompetenzen und -situationen	11.4 - Alle



KENNTNISSE	Pflichtkenntnisse <ul style="list-style-type: none"> • Grundzüge einer systemischen Betrachtung • Situationsbegriff und -struktur • Beschreibungs-, Erzählungs- und Explizitationstechniken Weiterführende Kenntnisse: ...
FÄHIGKEITEN	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung und spontane Darstellung (Beschreibung, Nacherzählung, usw.) von erlebten Berufs- und Alltagssituationen • Systematische und systemische Beobachtung und kriterienbezogene Darstellung (Beschreibung, Nacherzählung, usw.) von erlebten Berufs- und Alltagssituationen • Kritische Analyse, Synthese und Beurteilung von erlebten Berufs- und Alltagssituationen im Hinblick auf einen kohärenten Kompetenzaufbau (welche Ressourcen sind notwendig?, wie werden Ressourcen individuell und situationsbezogen integriert?, usw.) • ...
HALTUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> • Auffassungsvermögen • Mut zur Selbstkritik und zur Offenheit • Rollendistanz • Frustrationstoleranz

Querverbindungen

Erwartungen von anderen Fach- und Wissensbereichen		
Inhalte (Kurze Beschreibung v.a. von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Fachbereich (Wo sollten die Inhalte behandelt werden?)	Zeitliche Sequenzierung (Wann sollten die Inhalte behandelt werden?)
Integration der Ressourcen in die Berufs- und Alltagssituationen. →	Alle	I, II und III Jahr

Erwartungen an andere Fach- /Wissensbereiche		
Inhalte (Kurze Beschreibung v.a. von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Fachbereich (Wo sollten die Inhalte behandelt werden?)	Zeitliche Sequenzierung (Wann sollten die Inhalte behandelt werden?)
Fachbereichliche Ressourcen →	Alle	I, II und III Jahr